

F.c.

2846

Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-Lélektani Intézetéből.

24. sz.

---

# Az „Uj Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai

DOLCH ERZSÉBET



1938

ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDAJA SZEGED, KÁLVARIA UCCA 14. TELEFON: 10—84.





Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-Lélektani Intézetéből.

24. sz.

---

# Az „Uj Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai

DOLCH ERZSÉBET

Fc 2876

523 / 538.



1983

1938

ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDAJA SZEGED, KALVARIA UCCA 14. TELEFON: 10-84.





### **Curriculum vitae.**

Kassán, — Abaúj-Torna megyében — születtem 1906-ban. Elemi és polgári iskolai tanulmányaimat a Temesvár-gyárvárosi Miasszonyunkról nevezett szegény iskolanővérek tanintézetében végeztem.

A Délvidék megszállása után szüleimmal Szegedre menekültem, ahol a Róm. Kath. Tanítónőképző Intézetben tanítói kiképzésben részesültem s 1926-ban tanítónői oklevelet is nyertem.

1928-ban beíratkoztam a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola magyar-német szakcsoportjára rendes hallgatónak s ezzel egyidejűleg a Ferencz József Tudományegyetem bölcsészeti karának rendkívüli hallgatója voltam, s 1932-ben polgáriiskolai tanári oklevelet szereztem. Közben Grázban, Bécsben és Észak-Németország több városában végeztem tanulmányokat.

Oklevelem megszerzése után 1932-1936-ig a Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetében gyakornoki teendőket végeztem. Ez idő alatt tanulmányom jelent meg az Intézet kiadásában: A gyakorlati grafológia elvei címen. 1936 óta a Lélektani Intézet kísérleti elemi iskoláját vezetem.

Tanári továbbképzésemet dr. Várkonyi Hildebrand egyetemi tanár úrnak köszönhetem, ki lehetővé tette, hogy az Intézetben pszichológiai és pedagógiai ismereteimet kibővíthessem és jelen értekezésemmel az egyetemen doktorátust szerezhsek. Irányításáért hálás köszönetemet fejezem ki.

A M. Kir. „Ferencz József-Tudományegyetem Bölcsészeti-  
Nyelv- és Történettudományi Karához benyújtott doktori  
értekezés.

Bíráló: *Dr. Várkonyi Hildebrand* egy. ny. r. tanár.

Társbíráló: *Dr. Mester János* egy. ny. r. tanár.



## Bevezetés.

Egy-egy nemzet jövője s társadalmának boldogulása fiai felkészültségén és rátermettségén áll vagy bukik. Ezt az elvet már a legrégebb kor pedagógusai is hirdették s ennek értelmében igyekeztek a kor szellemének megfelelően mindig újabb és újabb nevelési rendszereket felállítani s azokat gyakorlatilag megvalósítani. A múlt század közepétől kezdve Herbartnak pontos következetességgel átgondolt és részletesen kidolgozott egységes, összefüggő pedagógiai rendszere, hosszú időre csaknem egyeduralkodóvá lett a legtöbb európai kultúráram közoktatásügyében. Mivel azonban Fechner és Wundt megalapították a kísérleti pszichológiát, Binet pedig a tesztvizsgálati módszert, Herbart pszichológiája elavult és lélektani megállapításai időszerűtlenné váltak. Megingott tehát az alap, melyen Herbart egész rendszere felépült. Igaz ugyan, hogy Herbart nevelési és neveléslélektani nézetei sok tekintetben örök értékűek, de ez az érték nem az ő lélektani metafizikáiban (a „Realék” elméletében) gyökeredzik, hanem attól független. Herbart után a tudományok új szempontjai és eredményei a neveléshez fűződő érdekek, a szétágazó törekvések egész áradatát hozták létre. Sok új rendszer keletkezett tehát, valóságos kaoszsa a modern nevelési céloknak. A felületes szemlélő e szétágazó törekvésekben csak üres jelszavak kultuszát, csak alaptalan anarchiát lát. Pedig mindegyikük egy-egy életfelfogásnak a kifejezője s annak az ösztönszerű váagnak az eredménye, mely az élet rejtett céljait kívánja felderíteni és megvalósítani, és a nevelést a kor eszméivel és tudományával összhangba hozni.

Az újítkók a maguk elméletét újrendszerű iskolák felállításával igyekeztek a gyakorlatban kipróbálni s ezért nagy arányban indult meg ilyen típusú iskolák felállítása. Az első két iskola Angliában nyílik meg: 1889-ben C. Reddie Abbotsholme-ban „New-school”, 1892-ben J. H. Badley Bedaleschool néven, alapít új-rendszerű iskolát. Ezeknek az úttörőknek rövidesen gyors egymásutánban számos követőjük akadt. 1896-ban Dewey csikágói egyetemi tanár iskolája, 1907-ben Montessori Mária „Casa dei bambini” iskolájának kapui nyílnak meg.

Ugyancsak ebben az évben Ovide Decroly „Életre nevelő iskola” néven próbálja ki új nevelési rendszerét. Majd ezeket követi Helen M. Parkhurst Dalton észak-amerikai városról elnevezett Dalton-rendszerű intézete; Carleton W. Washburn, Winnetka észak-amerikai városban keletkezett, — szintén a város nevét viselő — rendszerű iskolája. 1914-ben már nyolcvanra emelkedett az új eszméket hirdető, szabadabb iskolák létszáma s amikor 1921-ben megalakul az Új Nevelés Nemzetközi Ligája, már nem is tudják számukat nyilvántartani.

A vezető eszme, a cél, mindenütt a nevelés korszerűbbé tétele. Belátták ugyanis az újabb kor pedagógusai, hogy a Herbart rendszer nem kielégítő azok számára, kik a gyermektanulmányozás felől jönnek a pedagógia felé, hogy formális fokozatai nem a gyermek, hanem inkább a tanító pszichológiája. S főleg mivel rendszere a haladás elől elzárkózó, merev és dogmatikus alapú, kétségtelen, hogy a megváltozott korszellemmel s a haladó tudománnyal ellentétbe került. Az ezekkel szemben fellépett elégedetlenség hívta tehát életre e merev tanokkal ellentétben álló, rugalmasabb rendszerű új iskolákat, melyek a gyermektanulmányon s a gyermeki lélek szükségletein s rugóin nyugszanak.

Rendszerük természetesen nem egységes és nem olyan kidolgozott, még nem olyan jól megalapozott mint a régi Herbart-rendszer, amely magán viseli a német szellem rendszerető hajlamát. Törekvéseik messze szétágaznak, néha talán szélsőségeknek és érthetetlennek tűnnek fel a régivel szemben, de a cél mégis mindenütt közös: olyan módon rávezetni a gyermeket az új ismeretre, mely számára nem terhes; indítást adni ezzel a gyermeknek az önálló tanulmányozásra, kutatásra és munkára s ezáltal egyéniségeket, értékesebb embereket nevelni a családnak és a társadalomnak. Ezért lehet azokat az intézményeket és iskolákat mégis közös néven „Új Iskoláknak” és az alapjukat tevő mozgalmat „Új nevelésnek” nevezni.

### **Az új nevelés szellemi megindítói.**

A nevelés társadalmi szükséglet, a társadalmi élet egyik alapfunkciója. Az élet folytonos komplikálódása, a társadalmi szükségletek megsokszorozódása s a kultúra tartalmának kibővülése, mindig újabb és újabb követelményekkel lép fel az egyénnel szemben. Következőleg tehát a korszellem kielégítésére, gondolkodók, elmélkedők, próféták, társadalmi reformátorok támadnak, akik elméleteikkel a nevelés fejlesztésére törek-



szenek. Így volt ez mindig a civilizáció kezdete óta s így is folytatódik ez a haladás tovább, míg az emberiség fennáll. S ha az előbbi rendszerek és intézmények nem is dőlnek meg teljesen, bizonyos újítások elkerülhetetlenek, éppen a megváltozott követelmények következtében. A haladás kényszere okozza azt, hogy minden igazi nagy nevelő-szellem reformátora, sőt forradalmára az eszméknek és a társadalomnak.

Ez a reformálási gondolat jelenleg még erős dualizmust okoz a régi és az új iskolák között.

E mozgalom szellemi megindítói és irányítói: Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière, Reddie Cecil, Claparède, Lombardo Radice, Agazzi nővérek, Domokos Lászlóné, Nemesné Müller Márta stb.

### *John Dewey.*

*Dewey* főképpen filozófiai problémák megoldását tűzte ki célul. 1896-ban a csikágói egyetemmel kapcsolatban kísérleti iskolát alapít, amelyben e problémák megoldásával foglalkozik. Rendszerének főbb alapgondolatai:

1. *A fejlődés*, az evolúció csillagzata alatt szemlél mindent. A társadalom pillanatnyi képe nem leszögezett állapot, hanem egy következő mozzanat előzője. Ennek következtében mindent a dinamizmus, a változás jegyében vizsgál. A világ maga is plasztikus fejlődésében le nem zárt egész, ilyen a gyermek is.

2. *A pragmatizmus* gondolata szerint az élet teljessége nem a gondolkozásban van, hanem a cselekvésben. A gondolkozás önmagában nem ér semmit, csak az a gondolat értékes, amely cselekvésre vezet. Ezért hangsúlyozza a cselekedtető oktatást.

3. *Az aktivizmus* értelmében kívánja, hogy az ember alkotson, produkáljon, tevékenykedjék. A görög az érték ember, az amerikai a siker embere. Deweynél nem a belső érték, hanem a külső siker a fontos. De az aktivitás fogalmához nemcsak a siker, hanem a szükséglet érzete is hozzá tartozik. Aktivításra ugyanis a szükségletek készítetnek bennünket. És ez a gyermek természetéből is folyik.

4. *A demokrácia* elve a társaséletre is vonatkozik. Azt kívánja, hogy az egyén aknázza ki magát teljesen. Mindenki egyért s egy mindenkiért dolgozzék a társadalomban. Ebből következik, hogy mindenki egyenlően vegye ki részét a munkából. Nincs születési előjog, protekció, hanem mindenki tehetőségének megfelelően érvényesüljön. Az ilyen társadalom plasztikus, nincsenek benne kasztok, folyékonyság jellemzi, azonkívül dinamikus valami, mert nincsenek meghatározott kerektek.

5. Fölvesz *érdeklődési centrumokat*, melyek a tanítás menetére döntő fontosságúak.

Dewey módszere a következő lelki képességeket veszi tekintetbe:

1. Legyen a növendéknek megfigyelőképessége, melyet növelni kell benne.

2. Kell probléma-érzék, melyet szintén ki kell fejleszteni benne. A régi iskola nem nagyon kultiválta, kivéve egyes tantárgyaknál; pl. a matematikánál, de már a történelem teljesen problémamentes volt. A régi iskola szerint a probléma az egyetemre való. Az iskolában csak leszűrt dolgokat kell nyújtani, — ez volt az elv. A problematikus tanítás kiválóan alkalmas az intelligencia művelésére.

3. Kell kitartás.

4. Önzetlenség, hogy önmagáért végezhesse a kutatásokat.

5. Kellenek specifikus magatartások (hajlékony értelem, önkritika).

a) A szellem egyenessége irányuljon az igazságra.

b) Érdeklődés.

c) Felelősségérzés.

d) Képesség arra, hogy egészen át tudja magát adni valamely munkának, tevékenységnek. Ezek mind erkölcsi követelmények.

Dewey követelményei sokkal magasabbak a növendékekkel szemben, mint a régi iskola követelményei voltak.

Módszerének eszközei három csoportba oszthatók: testi, erkölcsi és szellemi tárgyak és gyakorlatok. Ezek szerves összeillesztése Dewey programja, vagy a nevelés tárgyi értelmében vett eszközei.

### *Montessori Mária.*

Montessori Mária 1907-ben alapítja meg a kisdiednevelés számára „Casa dei Bambini“-jét. Kezdetben — mint orvos — gyengeelméjű gyermekekkel foglalkozott. Az itt elért sikerek később a normális gyermekek felé vonzották.

Fő elve játékosan nyújtani az új ismereteket a gyermekek számára, hogy a tanulás ne legyen fárasztó s mégis biztosítson kellő eredményt. Kívánja, hogy a módszer induljon ki magából a gyermekből s ne abból, amit a felnőtt akar elérni a gyermekkel. Nézzük azt, hogy mire van szüksége a gyermeknek, mit élvez, vagy mit szomjaz. Ha pedig felismertük a szükségleteket, akkor a nevelő vonuljon háttérbe s elégítse ki a szükségleteket, a gyermeket megfelelő környezetbe helyezve. E környezetbe tartozik a játék s maga a nevelés is.



Montessori hangsúlyozza a szabadságot, de ez a szabadság nem jelent egyúttal korlátatlanságot. Megköveteli a gyermektől az önfegyelműzést is s a jónak kifejlesztését. Az előbbit a csendleckével igyekszik elérni. (Adott jelre teljesen csendnek kell lenni, ami nem kis önmehtagadásukba kerül az apró gyermekeknek.) A nevelő szerepe e munkánál nem a rákényszerítés, hanem a ráhatás és ennek mindig közvetetnek kell lenni. A nevelőtől általában sokat kíván Montessori; bizonyos kettősség jelemezze munkáját:

1. Álljon háttérbe,

2. s mégis erős hatást gyakoroljon a gyermekekre.

Montessori nagy hangsúlyozással hirdette a gyermek szabad tevékenykedését, de ehhez szabad térre, területre van szüksége. Éppen ezért száműzi a padokat az iskolából s kis asztalokkal és székekkel helyettesíti. Az ő módszere abban a hatásban van, amelyet a gyermekekre gyakorol. Módszere nem dreszszerű, hanem a gyermek szabadságára épített eljárási mód, nyugaltság, bájos egyszerűség. A növendékek engedelmesek, belső diszciplína alapján.

Munkájához a gyermek öntevékenységet használja fel. Ehhez az eszközöket önmaga választhatja meg s így nem kikapásokban, hanem vidám élményekben van része a gyermeknek. Alkotó embertípust akar névelni. Eredményének feltétele:

1. Megfelelő környezet,

2. a helyes szabadság biztosítása, mely lehetővé teszi az egyéni fejlődést, a szellemi erő kibontakozását és nyugaltságot visz a gyermek magatartásába.

### *A játék Montessori felfogásában.*

A három éves gyermek ébrenlétének egész idejét játékokkal tölti el. Minél egyszerűbbek ezek a játékok, annál tágabb tere nyílik a gyermek fantáziájának a velük való szórakozásban. Pl. egy egyszerű bot lehet ló, baba; ha ráköt egy zsinort akkor már ostor, vagy kocsis, melyet húzni is lehet stb. Szeret az ilyen kis gyermek homokban is játszani, abban építgetni, tárgyakat formálni, háborúsdit játszani benne stb. Ezt a kort éppen ezért a gyermekjáték korának is nevezzük.

Amit Montessori játéknak nevez és amit felhasznál módszerében, azok nem igazi játékok s tulajdonképpen nem a gyermeki lélek számára készültek. Ő a gyermeket kicsinyített felnőttnek véli s játékosztónét a maga céljaira használja fel. Vagy még inkább „kaosznak“ tekinti a gyermek lelkét a fejletlen korban és a játékokkal, mint lélektani eszközökkel, rendezni törekszik ezt az állítólagos „zürzavart“. Játékai pl. 10-10 hen-

gerből álló játékeszköz-csoport, ezek különböző nagyságúak s különböző anyagból készültek. A gyermeknek ezeket ki kell szedni a helyükről s összekeverve, megint eredeti helyükre visszaállítani, hogy mozgásai ezáltal rendeződjenek.

Van továbbá háromféle hasábsorozatuk a gyermekeknek, ezek is különböző nagyságúak és színűek. Az összekeverés után orgonasípokot kell a gyermeknek belőlük építeni. Ez a játék a megfigyelés s a mozgások művelésére szolgál.

A tapintás fejlesztésére síma és érdes papír négyszöglapokat használ Montessori; vagy deszkalapot, vásznat, posztót, bársonyt, stb.

Végeznek a gyermekek súlymegkülönböztetéseket is. Erre a célra egyenlő nagyságú súlylapok szolgálnak, melyeket a gyermekek a tenyerükön próbálgatnak, hogy megállapítsák melyik a nehezebb.

A színérzék fejlesztésére színtáblácskákat készített Montessori. Ezek fényes selyemlapocskák, melyek nyolcas csoportba vannak osztva, különböző színárnyalattal. A feladat az, hogy a gyermek keressen minden színhez egy párt, azaz egy ugyanolyan színt. stb.

Ehhez hasonló eszközökkel igyekszik Montessori még a hallást fejleszteni, a számolás, írás és olvasás elemeivel a gyermeket megismertetni. Így természetesen káprázatos eredményt tud elérni, de ilyen elvek és játékok mellett, hiányzik a 3—6 éves gyermek életéből az igazi, a szabad játék. „Szabaddá” akarja tenni a gyermeket s mégis szoros korlátok közé szorítja. A gyermek játszhat ugyan, de csak a kitűzött, a megszabott játékot.

A spontán gyermekjátékra vonatkozóan Montessorinak furcsa felfogása van. Ugy fogja fel, mint a gyermeki lélek eltévelyedését. Szerinte a természetes, szabad játékok gátolják a gyermek egészséges fejlődését. Abból az elvből indul ki, hogy a gyermek lelke kaosz. Ez tévedés. A gyermek lelkivilága más-ként van elrendezve, mint a felnőtté, fejletlenebb, de nem zűrzavaros. Nála nem lehet ugyan olyan eszközökkel rendet teremteni, mint a felnőtteknél. A gyermek játéka Montessori szerint csak akkor értékes, ha az tanulójáték s ha utánozza a valóságot. Pl. azért kell megtanulnia a gyermeknek a súly- és mértékrendszereket, hogy lássa a külvilágban mutatkozó rendet. Így a játék nála komoly tanulássá válik. Ez az eljárás azonban visszaélés, mert idő előtt szorítja a gyermeket a tanulásra és megfosztja a játékos korszak igazi élményeitől.

Claparède szerint, Montessori rendszere mellett a gyermekek valóságos gépek lesznek. Mindig kitűzött cél szerint kell tevékenykedniök, pedig a gyermek magától is fejlődik, tehát

jobb ha a játékban magára hagyjuk. Nagy hátránya még Montessori rendszerének, hogy a gyermek életével nincsenek belső és szerves kapcsolatban ezek a játékok, melyek csak kényszereszközök. A hengerekkel pl. nem szabad „gurigázni“, holott ez inkább megfelelne a gyermek szabad tevékenységének és spontánabb megnyilvánulása lenne szükségleteinek.

Mindezen szembeötlő fogyatékoságok ellenére is, hódító utat tett meg Montessori rendszere. Főleg a külföld fogadta nagy érdeklődéssel újíto gondolatait s tette magáévá eszméit.

### *Ovide Decroly.*

Decroly, miként Montessori, kezdetben fogyatékos és gyenge tehetségű gyermekekkel foglalkozik s az e téren szerzett tapasztalatait felhasználja az 1907-ben normális gyermekek számára alapított intézetében, melyet „az élet által, életre nevelő iskolának“ nevezett el. Ebben az elnevezésben benne van csaknem egész programja is. Másik elve a szükségletek és érdeklődések tana, vagyis az a tétel, hogy a nevelésben elsősorban a gyermek szükségleteire kell tekintettel lenni.

Igy jutott el az ú. n. érdeklődési központokhoz s ezek köré csoportosítja iskolájában a tanulók munkáját.

Decroly módszerét De Moor gyakorlati leírásából lehet legjobban megismerni, amely nemcsak a Decroly féle elméletet tartalmazza, hanem annak gyakorlati alkalmazását is részletesen leírja. A tanterv, mint azt De Moor könyvében látjuk, két fő célt tűz ki maga elé, melyek egyúttal Decroly érdeklődési központjai.

- a) A gyermek ismerje meg saját kis egyéniségét,
- b) a gyermek ismerje meg azt a miliőt, melyben él, annak emberi és tárgyi elemeit.

A gyermeknek ez a kettős megismerése úgy folyik le, hogy a gyermek állandóan a környezet kedvező, vagy kedvezőtlen hatásainak van kitéve, melyekre reagálva, fejlődnek ki közvetlen és gyakorlati ismeretei. Ezeknek az ismereteknek a ki-fejlődésében azonban, a környezeten kívül, még egy alapvető tényező is közrejátszik és ez a gyermek szükségleteinek a világa. A gyermek tehát folytonosan kívülről és belsejéből eredő indítékok hatása alatt áll s ezeknek kölcsönhatásából fejlődik ki egész személyisége.

A tanítás menete és felosztása a következő:

*Első alapgondolat a gyermek és az ő környezete* (emberi és anyagi). Részletezve:

- a) a táplálkozás szükségletei,
- b) az időjárás ellen való küzdés; (hideg, meleg, nedvesség, szél, öltözködés stb.)



c) az önvédelem szerepe a különböző veszélyekkel szemben; (küzdelem önmagunk, betegségek, balesetek stb. ellen)

d) a szolidáris és emberbaráti cselekvés és a munka szükséglete, valamint a tökéletesedés vágya;

e) a nyugalom és szórakozás szükséglete.

Ezekben a pontokban van egybefoglalva az első oktatás iskolai programja. Ezután következik az a kérdés, hogy milyen eszközök állanak rendelkezésünkre e program megvalósításában? E szükséges eszközöknek az alkalmazása nem más, mint az iskolai tevékenység.

a) Az első eszköz a *megfigyelési gyakorlatokból* áll. Ilyen megfigyelési gyakorlatok a gyermeknek érzéki szemléleteiben és közvetlen tapasztalataiban vannak: gyakorolják látásukat, hallásukat a környezet tárgyait.

b) Gyakorolja azonban a gyermek az *asszociáció tevékenységét* is. Ennek szolgálatában állnak a gyermek személyes emlékei, továbbá a távoleső dolgokra való gondolás és azoknak elképzelése, (élet a térben), végül az elmúlt idők eseményeinek felelevenítése és elemzése (élet az időben).

Ezeknek a gyakorlatoknak az a céljuk, hogy a gyermek ítélőképességét alakítsák. De honnan nyerünk képet a gyermek ítélőképességéről? A gyermek különböző kifejezési módjából, melyek lehetnek rajz, írás, vagy élőszó. Ebből most már az is következik, hogy

c) a gyermek *kifejező módjait* is nevelni kell gyakorlással. Ennek a nevelésnek szolgálatában állnak a gyermek nyelvi-, írásbeli-, és olvasási gyakorlatai, valamint a rajz, festés, kézimunka, a plasztilininformálás stb.

A részletes tantervben (De Moórnál) szinte óráról-órára kifejtve látjuk a különféle érdeklődési centrumokkal kapcsolatos tanmenetet. Csak egyet akarunk részletesebben elemezni, azt a tananyagot, mely közvetlenül vonatkozik a gyermek erkölcsi fejlődésére. (Lásd fentebb a d) alatt.)

A részletes menet itt a következő:

Legelőször a gyermeknek a *munkához való viszonya* áll a tanítás középpontjában. Foglalkoznak a gyermekek egymás után a saját mozgásaikkal. Részletezik, hogy mozog pl. a kéz, a láb, az ember törzse, nyelve, szemei stb. Az oktatás keretében valóságos kis testtan bontakozik ki ezekből a megfigyelésekből. A gyermekek elsorolják és megismerik az ember csontozatának legfőbb részeit, a főbb izmokat; ezeknek mozgását és erejét, de egyúttal azoknak a kifáradását is a munkával kapcsolatban.

Ezután következik a kéznek, — mint tökéletes munkaeszköznek megismerése. Hogy a kéz milyen tökéletes munkaeszköz, azt különösen az újjak szerepe mutatja. A hüvelykujj va-

lamennyi többi újjal működésbe hozható és ilyenformán a legváltozatosabb feladatok elvégzésére teszi alkalmassá az ember kezét. A kézfejhez s az újjak munkájához csatlakozik azután az alsó- és felsőkar játéka s a két karnak együttes tevékenysége. E vezérfonal segítségével át lehet tekinteni a gyermek egész napi munkatevékenységét. A gyermekek elmondják, hogy mi a szerepe a testmozgásnak az öltözködésnél, mozgásnál, sétánál, étkezésnél, kézimunkánál stb.

A kézről azután át lehet térni az emberi szervezet egyéb eszközeire, melyeket *érzékszerveknek* nevezünk. Az érzékszerveket össze lehet hasonlítani azokkal a mechanikai eszközökkel, melyeket az ember saját munkájának tökéletesítésére alkotott — kés, ásó, szemüveg stb., — kiemelve az emberi érzékszervek nagy tökéletességét. Ezen ismeretek után következnek az egyes speciális munkának és teljesítmények mozgásainak megfigyelései; kapcsolatban az utánzó mozgásokkal. A gyermekek ábrázolják, hogy hogyan dolgozik otthon az anyja s a cseléd-ség. (takarítás, mosás, vasalás, háztartási munkák stb.) Külön leckeegység: „a fiatal lány az ő otthonában.“ Ez a téma átnyúlik az elemi oktatás hatodik évéig is, amikor a háztartástan komplikáltabb ismereteit is elsajátítja a növendék.

A házi tevékenységek megismerését felváltja a *különféle mesterségek mozgásainak* ismerete. A kertészet, pékmesterség, stb. ismerete mind bevonul ebbe a mozgás- és munkaoktatásba. S mikor ez az áttekintés már teljes, akkor következnek egyes érdekesebb szempontok; milyen jótékony hatással van egész személyiségünkre a kézimunka; melyek az egyes házi- és iskolai tevékenységek alkalmával felmerülő veszélyek a gyermek épségére és egészségére nézve. Ez a kérdés szoros összefüggésben van, a Decroly rendszerében nagy szerepet játszó, védekező ösztönnek (pl. tűz, forróvíz, lépcsőn való leesés stb.).

Mikor a gyermek a hazai mesterségek körét már áttekintette, következik a kapcsolat, a sokkal későbbben felmerülő földrajzi oktatással. A tanító felveti a kérdést: milyen a más vidékek és országok lakóinak a munkái és tevékenységei? (Belga kongó) Ehhez kapcsolódik egyúttal az emberi munkák kultúrtörténeti áttekintése is: hogyan éltek és munkálkodtak ősünk? Hogyan fejlődött az emberi munkakultúra évszázadokon keresztül?

A munka ismertetése után — okozati természetességgel —, következik a *pihenés* gondolköre. Kérdések: Melyek a pihenés és nyugalom formái? Melyek a felüdülés tevékenységei? Az előbbiekhöz tartoznak az alvás és pihenés; az utóbbiakhoz a játék, testgyakorlás, sportolás, séta. (kapcsolat a higiénia oktatására). Végül kapcsolatot lehet teremteni az itt elsorolt ismeretanyaggal, a túlterhelésnek is; vagyis azzal a kérdéssel is

lehet foglalkozni, hogy milyen hatással van a szellemi munka az ember testi állapotaira és jólétére.

Az eddigiekben a munkának az emberhez való viszonya volt az a vezérfonal, melyet az iskola követett. A tanítás azonban áttér arra a kérdésre is, vajjon mi az összefüggés a munka és az állatvilág között? A tanítás menete itt ugyanazokat a lépéseket teszi meg, mint amelyeket az embernél láttunk. A növendékek először az állatok mozgásait tanulmányozzák, természetesen azokat, melyeket tapasztalásból ismernek.

Ezeknek a megismerése után rámutat a tanítás arra, hogy az állatvilág a legrégebb időktől kezdve együtt dolgozik az emberrel. A tanító megfigyelteti az állatok életét falun, a szabadban, a háziállatok szerepét. (Ez utóbbi tanulmányi anyag összefüggésben van a felsőbb osztályok természetrajzi oktatásával.) A tanulók részletesen áttekintik az állatvilág munkáját a földművelésben, más állatok őrzésében (pl. juhász kutya), az állatok segítségét a közlekedésben, az iparban, a sportban és a szórakozásban. Kiterjesztve a tanulók gondolatait további területekre, a tananyag kibővül és tárgyalja az állatok anyagának a felhasználását az emberi iparban (bőr, csont stb), úgy, hogy a tanuló azt a benyomást nyeri, hogy az emberi kultúra kialakulásában az állatvilágnak is fontos szerepe van. Ezt az áttekintést befejezi egy történelmi gondolat: nagy lépésekben t. i. meg lehet mutatni a mai állatvilág őseit képekben.

Külön figyelemre kell méltatni az állatoknak önfeláldozó ragaszkodását és munkáját az emberrel szemben (Szent Bernát-hegyi kutyák). Eredményül értékes erkölcsi tanulságot von le az oktatás az állatok munkájának méltatásául: szeressük az állatokat!

Míg az előbbi részben az állatok munkáját mutattuk be, melyet azok az emberért s az emberrel együtt végeznek, most megfordítjuk a szemlélet nézőpontját s azt kérdezzük: *Mit dolgozik az ember az állatokért?* Felelet: állatokat tenyészt és nevel, lakóhelyet készít számukra, (istálló, mesterséges fészek stb.), jó utakat készít a közlekedés számára; állatvédő- és orvosi intézeteket létesít, sőt még temetőt is az állatok számára.

Idetartozik a pásztorok, őrzők és idomítók tevékenysége is. Tárgyalja a tanulmányi rend a vadászatot is, melynél azonban a főhangsúlyt az állatokat védő törvényekre kell helyezni. Ugyancsak külön kell foglalkozni a madarak védelmével is.

Az állatvilág ezen tárgyalásának befejezéseül átnyúlunk a földrajz és a történelem területére is. A földrajz bemutatja nekünk a tőlünk távolieső országok állatainak életét is; (kitömött állatok, képek stb.), míg a történelem felvilágosítást nyújt arról, hogy a régiek egyes állatokat vallásos tiszteletben részesítették. (egyiptomiak, babiloniak).



Következő lépés az oktatásban a *növényeknek és a munkának egymáshoz való viszonya*. A tárgyalás menete teljesen hasonló az előbbiekhöz.

Miután a növendék így áttekintette a munka fogalmának tartalmi köreit, az iskola újra tárgyalja a munkát, de most már magasabb szempontból. T. i. a *munkáról, mint erkölcsi fogalomról* tárgyal ezután az iskola. Főbb fejezetek a következők: hogyan dolgozik a család a gyermekért? Hogyan dolgozik az iskola a gyermekért? A munka és a társadalom. A családaya — mind a család keretén belül, mind azon kívül folytonosan dolgozik a gyermek jólétéért. A családfő kenyérkereső munkája különösen a házon kívül. Kik segítenek az apának és anyának a munkájában? A testvérek szerepe a családnak közös munkájában. A család többi tagjai s a család mint egy kis egész és organizáció.

Ezen áttekintés után eszméltetés következik; szóba kerülnek az élet nehézségei, melyekkel a szülők küzdenek. A gazdag szülők gyermeke, aki csak élvezi a gondtalan, kényelmes otthont. A szegény ember gyermeke, aki már kis korában megszokja az élet nélkülözését és nyomorát. Az első év morálja ezekből az ismeretekből közvetlenül már levonható: e tényekben ú. i. kifejeződik a szülői-, gyermeki-, és testvéri szeretet.

*De a gyermek is dolgozik a családjáért: a szülőkért, testvéreiért s a család minden tagjáért.* A tanulókkal való megbeszélés részletezi, hogy hogyan segítenek a gyermekek szüleiknek. Erkölcsi következmény: a család tagjainak egymás iránti kötelességei, udvariassági formák betartása, kölcsönös segítség stb. A családi életnek leírása, az ünnepek. Majd a más országok családjainak élete következik, mint tanítási szempont; sőt tovább: a régiek családi élete a történelem megvilágításában.

Ezek a Decroly módszer eszméi, melyekből az első oktatás egymásutánja kialakul.

Hogyan és mit dolgozik mármost *az iskola a gyermekért?* Itt a következő egységek kínálkoznak megfigyelésre és elmélkedésre: a tanító munkája. A tanító nemcsak az iskolában dolgozik, hanem a tanítás előtt és után is munkát fejt ki a nevelés érdekében. Az iskola feje az igazgató. Az ő munkája és tekintélye. A szolgálatot tevő kisegítő személyzet. Az iskola szabályzata, programja, irodája s a tanulók önkormányzata kerülnek itt megbeszélésre. Erkölcsi kapcsolat: az oktatás célja, a kötelességérzet kifejlődése.

*A gyermek is dolgozik az iskolában.* Milyen iskolafajokat ismernek: óvó-, nyilvános-, magán-, szak-, művészi-, kisegítő-, foglalkoztató iskolája, egyetem stb. A gyermek szerepe az oktatás alatt, az iskola épülete, annak tisztasága, mit tanulnak a gyermekek az iskolában, hogyan viselkednek a tanítás alatt.

A gyermek kötelességei fellebbvalóival és társaival szemben. Az iskola felszerelése és díszítése. Hogyan fejleszti és alakítja az iskola a gyermek szellemét? E kérdéssel kapcsolatban az iskola taneszközei, különösen a könyv. Itt kitérnek ezen iskola szellemében működő tanítók arra, hogy hogyan keletkezett a könyv, sőt a sajtószabadság kérdésével is foglalkoznak. Az iskola azonban a gyermek szívét és érzületét is alakítja. Megbeszélési tárgy: a gyermek hibái és erénvei. Erkölcsi következtetések: a gyermek szereti a munkát. Az iskolában látott, hallott jó példáadások.

De kiterjeszkedik földrajzi irányban is az oktatás. Milyenek más nemzetek iskolái? Vagy történelmi irányban: milyenek voltak a régiek iskolái? A mi iskolánk története s végül a közoktatás története.

Egy újabb fejezet a munkának és a társadalomnak kapcsolatát tárja fel az oktatás programjában.

Szemléleti anyagot a tanulók különböző intézmények meglatogatásából, saját önkormányzati szervezetükből és szemléleti képekből merítenek. Legelőször az egyén munkáját tekintik — ezen iskolában, — annak társadalmi vonatkozásai szerint. Áttekintik a különböző mesterségek és kézművességek sorozatát, Decroly érdeklődési centrumai szerint, azaz milyen mesterségek állanak táplálkozásunk, védekezésünk stb. szolgáltatában, összeköttetésben történelmi visszapillantásokkal. Ehhez járul az ország különböző ipari- és mesterségbeli ágainak statisztikai áttekintése. Részleteiben a következő tervezet szerint halad a tanítás: első kérdés: hogyan produkálja a termelés a nyersanyagot? (kertészet, földművelés, bányászat stb.). Hogyan szállítják a nyersanyagot? (az ország úthálózatai, vasútak, hajózás stb.).

Erkölcsi tanulságok: milyen veszedelmek fenyegetnek az utcán, a vasúton stb. Az utcai gyermekek kérdése. Majd megismerkednek a térképpel a gyermekek, (földrajzi kapcsolat), az utazásokkal a jelenben és a múltban, (történelmi kapcsolat), a kereskedelemmel, (földrajzi kapcsolat), az úthálózat mérőszámaival, (mértékrendszer megismerése), más országok útjaival, közlekedésével (földrajzi és történelmi kapcsolat).

A nyersanyagok tárgyalása után következik az anyagok feldolgozásának kérdése, a különféle iparok stb. Majd az elkészített árúcikkek értékesítése. A nagyban és kicsinyben való kereskedelem, vásárlás, eladás. Mi a raktár, az áruházak, a boltok? De szóbakerül a vendéglősipar, a posta, a telefon, a távíró intézménye s a különböző idetartozó mesterségek.

Újabb fejezet a munka és a művészet kapcsolatai az iskolában, a társadalomban s az iparban.

Igazi erkölcsi jelentőségű szempont: jogunk a munkához és

az élethez. Részletekben a következő tételek szerint merítjük ki az idevonatkozó anyagot. Kiindulunk az embernek legősibb és legalapvetőbb szükségleteiből: étel, ruházkodás stb. Továbbhaladva arról beszélünk, hogy az élethez való jogunk, a munkához való jogunkból ered. Ehhez kapcsolódik a tulajdonjog, melynek forrása szintén a munka. A megtakarítás és a tőke. Jogunk van a vagyonbiztonságra és az öröklésre. Innen áttér a tanítás a pénz szerepére, mely kapcsolat a munka és munka között. Ennek felemelő hatása. A munka szolidáris kapcsolatot létesít a múltban, a jelenben és a jövőben. Szolidaritást teremt a családi tűzhely tagjai között, sőt az iskolában és a munkások egyesületében.

Ezekből az eszmékből kiindulva, kiterjed az oktatás az állami és történeti emberszolidaritásra is. Kérdezzük: kiket fog át az emberi szolidaritás? A házbelleket, a szomszédokat; a községet s a községnek vezetőit; minden honfitársat, az állam fejét és a tisztviselőit.

Ezen ismeretek után következik a szolidaritás megvilágítása azon fogalmon belül, melyet hazának nevezünk. Tudjátok-e mi a haza? Megyék, városok, falvak, utak, hegy, völgy, víz mind, mind idetartoznak. A haza fogalmának jogi fajtái: az ember jogai, az általános szavazás, a törvény, a végrehajtó hatalom, a bíraskodás, a közoktatás, az adók, a katonaság, a polgári kötelesség és erények, a kormányforma. Mindezekből levonandó az az erkölcsi tanulság, hogy mi a hazaszeretet, a háborúnak és a szolidaritásnak viszonya, különös tekintettel a védekező háborúra. (Belga! 1914—18.) Ez a gondolat közvetlenül összefügg a Decrolytól említett legfőbb ösztönünkkel, a védekező ösztönrel.

A haza fogalmában egyesített honfitársak mellett, figyelembe jön a népek közötti szolidaritás eszméje is. Kérdések: melyek a szomszédos és egyéb országok? Melyek a világrészek és a tengerek? Az első nagy utazók és felfedezők (kapcsolat a földrajzzal és a történelemmel). A természettudományok és a népek szolidaritása. Őseink és a népek szolidaritása. (kapcsolat a történelemmel). A Népszövetség és a népek szolidaritása. A világbéke. Majd következik a munka és a civilizáció haladása azon népek felé, melyek még műveletlenek és primitívek. A nagy emberek és az ismeretlen kis embereknek erőfeszítései s ezeknek jelentősége a civilizáció haladásában. (kapcsolat a történelemmel). Evolúció és revolúció. (A tudomány forradalmosítja a világot.) Mi a haladás? Kik a haladás ellenségei? (történelmi kapcsolat) Végül az ember fensőbbisége az állat felett.

De rátér az oktatás a gyermek üdülési és pihenési szükségleteire is s ezeket az oktatás egyik középpontjába téve, az előbbiekhöz hasonlóan halad fokról-fokra, lépésről-lépésre, be-

levonva az oktatás menetébe a társadalmat és a természeti környezet minden részét.

\*

A gyakorlati részben De Moor azokat a segédeszközöket és eljárásokat ismerteti, ahogyan a fentebb említett tananyagot napról-napra, óráról-órára feldolgozza. „Hogyan szoktam én eljárni? — kéri a tanító s a következő választ adja rá:

a) Kérdéseimmal ösztökélem gyermekeimet s ráveszem őket arra, hogy maguk állítsák össze az iskola szemléltető anyagát. A gyermekek minden nap megterhelve érkeznek különféle képekkel, melyeket árjegyzékekből vágnak ki, vagy reklám-cédulákból, képeslapokból gyűjtenek össze. Szereznek térképeket, s a nagyobbak kivágják az újságokból az őket érdeklő cikkeket. Mindezeket a „kincseket“ a gyermekek a maguk készítette dobozokba szortírozzák s a dobozokat maguk látják el felíratokkal. Ha oktatás közben valamely gyermeknek szüksége van egy képre, térképre, vagy bármire, nem tesz egyebet, mint a megfelelő dobozból kikeresi társaival együtt. Midőn a gyermekek a képet kikeresik, mindannyiszor tulajdonképen leckeismétléseket végeznek. Használhatnak olyan iskolai képeket, melyek pl. a cukorgyártás egyes mozzanatait ábrázolják s egyszerű nyelven magyarázatokat adnak. Ilyen és hasonló képek segítségével, a mai kor gyermek az elemi oktatás keretében, eljut az összes használati tárgyak helyes megismeréséhez. Ezen kívül mindennapos foglalkozásuk a gyermekeknek a hőmérő és a légsúlymérő vizsgálata és leolvasása, az időjárásra vonatkozó megfigyelések stb.

Érdekes kuriózum az a levélszekrény, melybe a gyermekek azon kérdéseket dobják, melyeket nem tudtak megoldani s amelyekre feleletet kérnek.

b) A nagyobbak szabad tevékenysége: az aktív iskola figyelmezteti a gyermekeket, hogy ha elkészült a feladatával, s még van ideje, akkor ne hagyja ott a közös dolgozótermet, s ne fusson ki az utcára, hanem töltsen el a hátralevő időt hasznos foglalkozással. Ilyen foglalkozások a következők: rajz, papirosmunka, fa, vas stb. megmunkálása; festhet kis képeket, olvashat és kivonatolhat könyveket, készíthet kis leírásokat, vagy előadásokat. A tanító a gyermeket csak kezdetben irányítja. Két hetenkint felhívja a gyermekek figyelmét azokra a szabad munkákra, amelyek a tárgyalt érdeklődési körökbe tartoznak. Így a gyermekek hasznosan elfoglalják magukat szabad idejükben s egyúttal gyarapíthatják az iskola szemléltető anyagát.

c) Az újságokból a gyermekek, a már említett módon, kivágják és összegyűjtik az őket érdeklő cikkeket, amelyek vonatkozhatnak társadalmi, politikai, gazdasági eseményekre, mű-



vészetekre, stb., mindarra, ami őket érdekli. A kivágásokat összegyűjtve, papírlapokra ragasztják s ezek afféle könyvtárat alkotnak minden gyermek számára. Ennek a gyűjteménynek a neve: „Az iskola újságja“. A gyermekek választanak maguk közül egy könyvtárost, akinek feladata a kis könyvtár kezelése.

d) A növendékek füzeté: „Az élet számára“ (Le cahier de vie). A növendékeknek van egy speciális füzetük, melyet Ferriér az „Élet füzetének“ nevez, mely tulajdonképen az érdeklődési központokkal kapcsolatos feljegyzésekre szolgál. A füzetben baloldaltól jegyzeteket készítenek a növendékek a tanító előadásáról. Ennek megfelelően jobboldalt foglalnak helyet az előadott anyag dokumentációi. Ami a baloldalon van, az egyforma minden növendéknél; a jobboldal viszont nem más, mint a növendék egyéni gyűjtése, jegyzetei, illusztrációja a tanult anyaghoz. De Moór iskolájában a növendéknek még más egyéni szabadsága is van: maga választhatja ki az érdeklődési központokat, amelyekkel speciálisan akar foglalkozni. (De azért a többen is részt vesz, azt azonban nem illusztrálja.)

A növendékek speciális jegyzetei, dokumentációja úgy készül, hogy mindenki kiválasztja a közösen összegyűjtött anyagból az ő érdeklődésének megfelelő képeket, ismereteket, stb., ezekről feljegyzéseket készít a füzet jobboldali lapjain. (A legszébb ilyen gyűjtemények és összeállítások kiállításra kerülnek.) Ezután kezdődik az egyes centrum tárgyalása. A tárgyalásban a tanítónak szabadsága van, folyton változtatni a három kidolgozási eljárás egymásutánját. Ezek: diktálás, — a beszélő leírás, — (értelemgyakorlat), vagy iskolai dolgozat. Bármelyik szolgálhat kiinduló pontul. Hasonlóképp változtathatja a tanító az anyag csoportosításának különféle szempontjait. Pl. ugyanazt az anyagot hol történelmi, hol földrajzi sorrendben állítja össze. A gyermekek saját tetszésük szerint választhatják meg a saját feladatukat. Bruxellesben, Decroly intézetében, minden évre egy érdeklődési centrum esett kidolgozásra; míg De Moór kéthetenként dolgoztat ki egy-egy érdeklődési centrumot.

Ez a tanítási terv tisztán lélektani és biológiai alapon készült; tehát lényegesen különbözik az eddig alkalmazott tervektől. A mai tanítási anyag u. i. filozófiai elgondolásból és állami szükségletekből származik.

Összegezve az elmondottakat: Decroly módszerének első lépése a megfigyelés, melynek két csoportját különbözteti meg: alkalmi- és rendszeres megfigyelést. Alkalmi pl. a vihar és következményei, egy virág kinyílása stb. Rendszeres megfigyelésre pedig számtalan alkalom kínálkozik. Pl. a kenyérsütés fejlődése a legrégebb időktől napjainkig. S ezeket a fejlődési fokokat a tanító a gyermekkel végigcsináltatja.

E módszerben tehát három dolog folyik össze: megfigyelés, asszociáció és cselekedtetés. Mindezeket a dolgok determinizmusával kell kiegészíteni. Organizálni kell tehát a gyermek ismereteit, vagyis minden dolgot okaira kell visszavezetni. Ez az igaz megismerés módja.

De klasszifikálni is kell a gyermekek ismereteit. Azokból a hasznos dolgokból, melyeket a gyermekek összehordanak, megismerik a dolgok három nagy osztályát: az állatok, növények és ásványok osztályát. Ezzel megtanulja a gyermek az ismereteit rendezni s feljegyzéseit osztályozni. Erre főleg később a tudományos életben lesz nagy szüksége. Ez az, amit Decroly asszociáció néven foglal össze. A tanulás nála nemcsak emlékezteti, hanem pszichológiai munka is.

Végül hangsúlyozza Decroly a kifejezés fontosságát is. Az válik u. i. az intelligencia birtokává, amit ki is tudunk fejezni. Ha viszont nem fejezzük ki, elszorvad a benyomás s nem válik gyümölcsözővé. De az igazi megértés és tökéletesítésnek is próbája egyúttal a kifejezés, ezért kell követelni tehát, hogy kifejezzék a növendékek az új ismereteket és benyomásokat nemcsak írásban, hanem rajzzal és kézimunkával is.

*Adolf Ferrière.*

Adolf Ferrière pedagógiai író és társadalomtudós, az „új nevelés” kiváló képviselője. Ferrièrenek nem volt kísérleti iskolája, mint az előbbi újtóknak; ő inkább elméleti megindítója volt ezeknek az új iskoláknak. Tanít ugyan a francia-svájci Pléiades sur Blonay-i, később a Bex-i új iskolában, de inkább az elméleti irányító szerepét tölti be.

A párthívek őt tekintik általában az új iskolák filozófusának. Írásait bizonyos apostoli hev és ihlet hatja át s lelkes buzgalma, néha a megszállottság erejével, nyilvánul meg munkáiban. Főelve a szellem teremtő fejlődésébe vetett hite. Inkább a gyakorlati irányú művei a jelentősebbek és értékesebbek.

Pedagógiai és világnézeti optimizmus jellemzi s ennek kiváló dokumentuma a *Szellemi haladásról* írt nagy műve, melyet az „új iskolák” elméleti hitvallásának kell tekintenünk. Ennek a világnézeti optimizmusnak fő jellemző tulajdonságai: lendületes hit az emberi természetben, hit az emberiség jövőjében, a világképében, s bizalom a neveléstudományban, mely az emberiség sorsát irányítani van hivatva. A végső cél pedig egy nagy megújulás, egy új korszak létesülése.

Hogyan akarja Ferrière ezt a nagy célt elérni? Kiindulópontja a gyermeki természet megismerése, sajátos törvényeinek kikutatása és tiszteletben tartása, ezt tekinti a legelső feladatnak. Ennek a megismerésnek módszere a „genetikus lélektan-

ban“ gyökeredzik. S mivel a legelső realitás szerinte az élet, első tudománya ennek megfelelően az élettudomány, a biológia. Ezt tanulmányozva az élet törvényei mint respektálandó értékek tűnnek fel előttünk.

Ha a gyermeket — mint élő valóságot, — nevelni akarjuk, akkor biztos tekintettel ki kell választanunk életnyilvánulásai közül azokat, melyek lényegesek s ezeket kell munkába vennünk. Pszichológiájában a *reakció* fogalma áll az elmélet élén. Az emberi lelki reakciók között a legfontosabb az érzelem és ennek feszültsége, ezután következnek az értelmi és akarásbeli reakciók. Rá kell eszmélnünk ezek vizsgálata közben, hogy minden reakció egyúttal lelki munkát is jelent. A gyermeket tehát meg kell a munkára tanítani, rá kell nevelni, mert az élet nem játék.

Az *akarásnak* s az ösztönéletnek is kiváló jelentősége van Ferriére szerint, a nevelés nagy munkájában. Erre vonatkozóan fontos lélektani fejezetekkel találkozunk nála; ilyenek: az ösztönök fogalma, számuknak megállapítása, az erőfeszítésnek, a szenvedélynek s az anyai ösztönnek fontossága pedagógiai szempontból. Értékelméleti tétel itt az, hogy az ösztönöket nevelni kell s az uralmat biztosítani kell felettük, amit az irányítással s az önfegyelmeléssel érhetünk csak el.

Az ember azonban nemcsak érzelmi és akaratú lény, hanem *értelme* is van, tehát az ember egyúttal személyiség és intelligencia is. A végső cél a nevelésben tehát a valódi személyiségnek szolgálata, abban, ami benne valóban értékes: „az értelem szolgálata az emberiség javára“. Az ember igazi szellemi haladásának legelső feltétele „az én egységesítése“, vagyis az erős, céltudatos, kitartó akarás, melynek végső gyökere a lélek vallásos rétegében van. A szellemi haladásnak azonban nagy veszedelemei vannak. Ezek az értelem spekulatív tehetségével való visszaélés, az ál-boldogságban való korai megnyugvás s a lelki erőfeszítésről való helytelen lemondás. Ha ezeket az akadályokat mind legyőztük, akkor közelíthetjük csak meg a végső célt, a szellem teljes felszabadulását. A nevelésnek éppen az a célja, hogy eddig eljusson. Tehát a gyermeknek azt kell mindennekfelett megtanulnia, hogyan érje el a szellem szabadságát, a felsőbbrendű én győzelmét az alsóbbrendű felett, vagyis a teljes harmóniát. Ennek a győzelemnek titka az *önuralom*.

De Ferriére még magasabbra is emelkedik a nevelés céljainak vázolásában. Az ember nemcsak erkölcsös, hanem vallásos lény is egyúttal. „Nem mondhatjuk, hogy az ember oly tisztán és egyszerűen természeti produktum, mint a növény, vagy az állat. Az ember fel tud emelkedni a törvények fogalmához s alá tudja rendelni állati és alanyi akaratát az isteni és tárgyi törvénynek; ez a körülmény az embernek az értékek rendjében

teljesen és gyökeresen más méltóságot kölcsönöz, mint a többi lényeknek.“ E tulajdonságok kapcsolatosak az emberi lélek valóságos irányulásaival. Pedagógiai szempontból a „szellemi haladást“ most egyenesen Isten fogalmába kapcsolja bele: „a gyermek szellemi haladása nem egyéb, mint élettendületének Isten felé irányulása“, melyet a nevelésnek elő kell mozdítani s tiszteletben kell tartani.

Ezen elméleti fejtegetések után vizsgáljuk azt, hogy hogyan valósulnak meg Ferrière eszméi az új iskolában, a gyakorlatban. Erről Ferrière: *Pratique de l'école active* és *Ecole active* című munkái alapján alkothatunk magunknak képet. Sem az elmélet, sem a gyakorlat még nem kész lezárt rendszer, mindkettő élő és fejlődő valóság a pedagógia szemében s éppen emiatt mindkettő még befejezetlen, de viszont kölcsönösen hatnak egymásra, együtt alkotják az új nevelés művészetét.

Az aktív iskola elnevezést P. Bovet használta először. Ez az iskolatípus azonban különbözik a német *Arbeitschulétól*. E tevékenység alapja az aktív iskolában u. i. az *alkotó munka*. Jelszava: a spontán alkotó, személyes cselekvés, mert ez felel meg a gyermek természetének s nem jelent kényszert számára. A kézimunka a szellem kifejlődésének egyik legszebb, legemberibb és legfontosabb eszköze.

A tevékenység iskolájának második nagy eszméje a gyermek szociális tevékenysége. Ezt az iskolában úgy valósítják meg, hogy a nagyobbak atyai gondozásba veszik a kicsinyeket s mindenben támogatják őket. De kiterjesztik ezt a szociális tevékenységet az iskolán kívüli társadalomra is. Gondoskodásuk körébe vonják az új iskolák növendékei a társadalom szegényeit is, és erejükhöz s tehetségükhöz mérten, segítenek rajtuk. Ferrière jelszava itt találkozik a keresztény felebaráti szeretet elvével: „a társadalmi kérdés megoldása az, ha önmagunkat tudjuk adni nemes és tevékeny lelküllettel.“

Az *értelmi nevelés* terén első lépés Ferrière szerint, a helyes módszer kidolgozása és életbeléptetése. Mivel az új iskolákban főelv az élethez való reális kapcsolat, — szükséges, hogy a növendék tapasztalati megfigyeléseket gyűjtsön. Tehát az élet minden megnyilvánulását, minden mozzanatát, minden adatát össze kell gyűjteniök a növendékeknek és ezeket a tanító vezetésével feldolgozniök. Megfigyelési füzetük bőséges tárháza észleleteiknek és munkájuknak. Eképen nemcsak megfigyelőképeségük fokozódik, hanem így szellemüket közvetlenebb érintkezésbe juttatja a valósággal, s főleg ráneveli őket a kísérleti gondolkozásmódra, mely az értelem legmagasabb fokozata.

A tanításnak Ferrière szerint az *érdeklődésből* kell kiindulnia, mely koronkint változik. E korok elméletét a legjobb gyer-



meklélektani kutatások és eredmények alapján dolgozta ki, melyek a következők:

1—3. évben: az érzéki érdeklődés,

4—6, a játékos érdeklődés,

7—9 a közvetlen,

10—12, a közvetett, vagyis a speciális, konkrét érdeklődés, a „monográfiák” kora.

13—15, az egyszerű elvont érdeklődés szakasza, s végül

16—18, az összetett-elvont dolgokra irányuló érdeklődés kora. Ha e szakaszokat és érdeklődési irányulásokat szem előtt tartja a nevelő s ezek szerint jár el a tanítás menetében, akkor nevelése a legjobb úton halad s munkája eredményesebb, mert a gyermeki lélek szükségleteihez alkalmazkodik.

Ferriére másik neveléstani nagy tanulmánya „*A tevékenység iskolájának gyakorlata*”. Ebben részletesen ismerteti személyes közreműködését a bex-i új iskolában. Célja ezzel az, hogy megmutassa a tevékenység új iskolájának főcélját, s hogy a gyermek spontaneitását hogyan lehet összeegyeztetni bizonyos iskolai renddel, kerettel, módszerrel és programmal. Rámutat egyúttal arra is, hogy ha a gyermeket előre kitűzött cél nélkül, saját találékonyságuk alapján engedjük tárgyakat keresni, helyesen járunk el, mert csakhamar rábukkan a tanító egy-egy felmerülő olyan eszmére, melyben kifejleszthet valamilyen érdekkeltő tanítást. Az alkalomszerű tanítás ezzel a gondolattal új értékelést és megállapítást nyert a jelenkori neveléstudományban.

Az aktív iskola módszerére vonatkozóan *hat elvet* állapít meg Ferriére, ezek:

1. Meg kell állapítani a tanulók pedagógiai típusait s e típusok szerint kell a növendékeket csoportosítani. Ezeket a típusokat a „*Les types psychologiques*” (1929.) c. munkájában így állapítja meg: C. G. Jung nyomán elsőnek veszi a *gondolkozó típust*, 2. *érzelmi típus*, 3. *érzéketi típus*, 4. *intuitív típus*. Egy táblázatot is ad, melyben a jelzett négy típusnak lelki előtérbe nyomulását vázolja a gyermek és ifjú lélek fejlődése folyamán és párhuzamba hozza e jelentkező típusokat a fejlődő emberiséggel. Pl. az első gyermekkorban ezen elmélet szerint a 6 éves korig lelki életének legkiemelkedőbb tevékenysége az *érzéklés*, a gyermek tehát akkor érzéketi típusú lény. 6—12 éves korig az *utánzás* az uralkodó a gyermek életében. 12—18 év között az *intuición*, 18—24 éves korig a *reflexión* (a gondolkozás).

2. A kísérleti lélektan segítségével meg kell állapítani a gyermek lelki fejlődésének fokozatait s ezekhez alkalmazkodni a tanítás menetében.

3. Minden egyes gyermeket saját egyénisége szerint azon az

úton kell vezetni, melyen legbiztosabban éri el a legnagyobb eredményt.

4. Megfelelő „kézikönyvet“ kell szerkeszteni, melyek indításokat, példákat nyújtanak az önálló tevékenységre.

5. Olyan termekben folyjon a tanítás, melyek egyúttal könyvtár és dolgozó műhelyek gyanánt szolgáljanak.

6. A növendékek hivatásszerű csoportjait úgy kell megalakítani, hogy az belülről kifelé ható életmegnyilvánulás legyen, melynek segédkezet nyújt a pályaválasztási tanácsadás.

Ezeket az elveket Decroly, Kerschensteiner, O'Neill és Ferrière iskoláiban megvalósítva szemlélhetjük. Hogy azonban ez az életrenevelő program meg is valósúlhasson, a szülők, hatóságok s a nevelők együttes munkájára és összedolgozására van szükség, mert csak együttes munkával lehet eredményt elérni s a növendéket a szellemi és erkölcsi fejlődésnek legmagasabb fokára segíteni.

### *Reddie Cecil*

Reddie Cecil Rochester közelében 1889-ben New School Abbatsholme néven alapít egy refomiskolát. Azt tűzte célul, hogy Comenius és Pestalozzi, Locke és Spencer, Herbart és Ziller által hangoztatott pedagógiai elvek szemelőtt tartásával, — olyan intézetet létesítsen, melyben a német oktatási és angol nevelési rendszer kiválóságai egységes egésszé olvadjanak össze, és főleg, hogy az angol deduktív gondolkozási erőt és érzelembeli bensőség fejlesztését összekösse a nevelésben az angol megfigyelő képességgel, az akarati erővel, az alkalmazó tehetséggel. Eszményképe az volt, hogy a testi és lelki erők összhangzatos nevelésével az ifjúság képzését teljessé és egyöntetűvé tegye s ezzel őt általános és életre való műveltséggel telítse.

Nem dicsekszik ez az intézet eredetiséggel, azt sem hirdeti, hogy elérte a tökéletességet, a valóságban azonban egyrészt megvalósítani törekedett minden helyes nevelési elvet, melyet a modern pedagógia nyújtott, másrészt teret adott a tanulók önkormányzatának.

Már fekvése, külső és belső berendezése is teljesen elüt megszokott iskoláinktól. Távol a nagy város zajától, hangulatos, kies vidéken 200 holdnyi területen fekszik. Magát a hatalmas épületet gondozott park és játszóterek veszik körül, gazdasági és ipari mellékhelyiségekkel együtt.

Az intézet monarchikus szervezetű. Élén az igazgató áll, mint monarcha, ki az anyagi és szellemi javak legfőbb intézője. Segítőtársai, miniszterei a nevelők és tanárok. E kormányzótestület függetlenül és szabadon állapítja meg tanrendszerét, szabadon tűzi ki a célt s válogatja meg az eszközöket a

cél érdekében. Rendszerük alapja a nevelő tanítás eszméje, céljuk pedig az, hogy az értelem művelése mellett a növendék összes fizikai és szellemi erőit belevonják a nevelés körébe s azok összhangzatos és intenzív fejlesztésével biztosítsák az egyéni jellem kialakulását. Az a törekvésük, hogy az ifjúság ebben az intézetben, mely az angol köz és családi élet szellemétől s vallás-erkölcsi érzületétől van áthatva, már ifjú korában átélje nemzetének életét, a modern kultúra vívmányait nem csak képzeletben, elméletileg ismerje meg, hanem a gyakorlatban, a valóságban is. Ez az ideális cél szabja meg a tanterv keretét s ez irányítja az eszközök megválasztását is.

Az abbotsholmei új iskola „reálgimnáziumnak” nevezhető a mi fogalmaink szerint. tantervében a humán tárgyakat kiegészítik a reáliák is. Nemcsak modern nyelvekkel foglalkoznak (angol, francia, német), hanem klasszikai studiumokkal is (latin, görög). De felvesznek történelem, földrajz, mennyiség-tan, rajzot is. Gyakorolják magukat énekekben, zenében, test-edző játékokban, sportokban, s a gyakorlati élettel kapcsolatos gazdasági és ipari munkában is.

A tantervben a koncentráció elve nyer kifejezést; igyekeznek a különböző tantárgyakat szerves és egységes egészbe kapcsolni s azokat egymásra vonatkoztatva tanítani. Súlyt helyeznek arra, hogy lehetőleg olyan ismereteket közöljenek, melyeknek nevelőértékük van. Számot vet az iskola a növendék hajlamaival, törekvéseivel, egyszóval az egyéniség érvényesülésére törekszenek. Attól a növendéktől, aki a klasszikus tudományok iránt érez hajlandóságot, kevesebbet követelnek a reális tárgyakból és viszont. A fődolog az, hogy minden tanuló egy bizonyos tantárgyban elmélyedjen s abban önállóan dolgozni tudjon.

Szabály az a didaktikai eljárásban, hogy a tanító vonja bele a növendéket a munkába s ahol lehetséges, ott csak irányító szerepet töltsön be.

Az idegen nyelvek tanításánál az abbotsholmei intézet főelvé a gyakorlatiasság. E célból nem grammatikával, hanem beszélgetéssel kezdik a nyelvtanítást, idegen nemzetiségű tanárokat alkalmazva, kik nemcsak az illető ország nyelvével ismertetik meg a növendégeiket, hanem földrajzával, irodalmával, kultúrájával és történelmével is.

A tantervben az említett tantárgyak mellett megtaláljuk a *hygieniát, ökonómiát és alkotmánytant* is. A *hygieniában* megismerkednek a növendékek a közegészség szabályaival, a gyakorlatban előforduló betegségekkel és okaival, a baleseteknél alkalmazott segítő eljárásokkal, a ruházzkodás és étkezés egészségi követelményeivel.

*Az ökonómiában* a helyes gazdálkodás elveit ismerik meg.

Megtanulják, hogyan lehet a szerzett, vagy öröklött vagyont gyarapítani s milyen rendszer mellett történik a pénzüzletek üggyvitale és forgalma. E célból havonta egy-egy növendéket küldenek a szomszédos város valamelyik banküzletébe az ügymenet tanulmányozására, aki azután be is számol tanárainak és társainak.

*Az alkotmánytanban* gyakorlatban rávezetik a tanulókat arra, hogy megismerkedjenek a parlamentáris tanácskozás elveivel, a közigazgatás és törvénykezés rendszerével. Parlamentáris üléseiken az iskolai élet körébe vágó törvényjavaslatokat tárgyalnak meg, határozatokat hoznak az iskolai rend és fegyelem ügyében, melyeket az igazgató — mint monarcha, — hozzájárulásával törvényerőre emel.

Az általános angol-szász felfogásnak megfelelően praktikus úton készítik elő az ifjúságot az életre.

*A fegyelmezés* alapelve a bizalom. Az érettebbek mint felügyelők működnek közre az iskolai rend fenntartásában, ami a kötelességérzet fokozására s ébrentartására igen jó hatással van. A felügyelők kisebb vétségeket saját maguk elintézhetnek, ha azonban a növendék nincs megelégedve a hozott ítélettel, fellebezhet a felügyelők testületéhez, innen a tanári karhoz, s végül az igazgatóhoz. A fegyelmi esetek elbírálása igazságos, pártatlanul lélektani alapon történik. Számot vetnek a tanuló egyéniségével s a büntetést is ahhoz mérik. Kényszereszközt, bezárást, koplaltatást, botbüntetést nem alkalmaznak. Inkább arra törekcszenek, hogy preventív intézkedésekkel az esetleges bajoknak elejét vegyék.

Legnevezetesebb mozzanata még ez új iskolának a tanulók önkormányzata. 1. *A parlamentáris ülés* az ú. n. meeting, melyet hetenkint egyszer tartanak egy órán át. Itt az iskolai élet nevezetesebb eseményeit s a kormányzás rendszerét beszélik meg.

2. *Vita-esték*. Ez az abbotsholmei intézetnek egyik legsarkalatosabb vonása. Négy hetenkint egyszer egy órán, melyeken különböző gyakorlati és elméleti kérdéseket szoktak megvitatni.

3. Távolsabbi kirándulásokat rendeznek negyedévenként egyszer, különböző gyárakat, ipartelepeket, bányák, romok, stb. megtekintésére (kisebbs kirándulásokat hetenkint egyszer tesznek).

4. Nagyobb szabású színi- és zenei előadások felváltva fél-évenként egyszer, melyekre közönséget is hívnak. Családias jellegű irodalmi és művészi estélyeket is tartanak hetenkint egyszer.

5. *Promoveálás* (föllebbvitel) jelenti a növendékeknek egyik csoportból a magasabba való áthelyezését, az elért kor s főleg a szerzett érdemek alapján.

6. A vizsgát helyettesítő *évváró ünnepség*, melyen a növen-

dékek beszámolnak a szülők és tanügyi férfiak előtt egész évi tanulmányaikról.

A *vallás-erkölcsi nevelés* középhelyen áll. A vallást beviszik az iskolai élet minden viszonyába, a nevelő-oktatás minden mozzanatába. Szorgalmasan olvassák a próféták és evangélisták fenséges tanait; a hegyi beszédet s a szebb zsoltárokat könyvnélkül is tudják. Jól ismerik Jézus életét. Nem dogmatizálnak, hanem élük Krisztus vallását s engedelmeskednek parancsolatainak. A vallásos szellem nevelésére törekszenek.

Az erkölcsi nevelés eszközei: az eszmények kultusza. Az erény nagyságait, egy Cromvelt, Nelsont, Bismarckot, vagy Nansent állítják példaképül az ifjúságnak, kiket a hazaszereteten és áldozatkészségben, kötelességérzetben és kitartásban, hűségben és nagyságban igyekeznek követni.

Az órarend a kitűzött célnak megfelelően van összeállítva. A napi 24 órából 5 órát szellemi munkával töltenek el a növendékek, ötöt pedig a test gyakorlására, kézimunkára és művészetekre fordítanak. 10 óra alvásra, négy pedig étkezésre, fürdésre és pihenésre van szánva. Reggel és este a növendékek tanáraikkal együtt templomba vonulnak imádkozni. 60 növendéknél többet nem vesznek fel, hogy ezzel biztosíthassák az iskola családi jellegét s az egyéni foglalkoztatást.

Igaz ugyan, hogy ezeket az elveket nem az abbotsholmei iskola találta fel, mert ezeket már Comenius és Pestalozzi hangoztatta, mégis nagy érdeme az intézetnek, hogy e didaktikai alapigazságokat, következetesen és tervszerűen viszi keresztül a nevelő-oktatás egész vonalán.

### *Hermann Lietz.*

Hermann Lietz az új nevelés mozgalmának egyik legkimagaslóbb egyénisége. Ő volt az első családivan berendezett és munkaközösségen s a föld szeretetén alapuló nevelőintézetnek megalapítója Németországban. 1898-ban létesül első ilyen irányú iskolája *Landerziehungsheim* néven a Harz-hegységben. Nagy hatással volt rá Reddie Cecil abbotsholmei intézetének egy évi tanulmányozása s meg is írta tapasztalatait *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit* című művében. Ebben gondolatait kifejti a jövő iskolájára vonatkozóan is.

Lietz voltaképpen nem volt elméleti író, hanem gyakorlati nevelő, kinek egyénisége sok tekintetben Pestalozzira emlékeztet.

Jellemezte Lietzet, hogy óvakodott a túlságos parancsolástól és szabályoktól, tehát a negatív pedagógiától. *Alapelve:* „Itt nincs parancs, csak jó szokásnak kell lenni.” S ezt a belső fegyelmezéssel igyekezett elérni. Nyíltság, szabadság, tisztelet és

szeretetet uralkodott intézetében. Adolf Ferriére, ki meglátogatta intézetét, azt írja róla: „A tanulókhöz való rendszerében került a külső tekintélyt. Sohasem mondta; tedd ezt, vagy azt, hanem igyekezett egy olyan közfelfogást teremteni, mely ezt fölöslegessé tette.“ Minden este rövid, épületes lelkiolvasmányt végeztetett s ezzel kapcsolatban személytelen utasításokkal igyekezett hatni. Ilyenkor feltárta az észrevett hibákat. Néha négy szem között beszélte meg a dolgokat, ha a szükség úgy kívánta. S hogy hogyan kell cselekedni, arra maga mutatott példát. Ilyenkor a bátorítás pedagógiáját alkalmazta. A rossz cselekedetknél, a javításnál a növendék önbizalmára támaszkodott, azt igyekezett fejleszteni. Rávezette növendékeit annak megértésére, hogy az nem az ő igazi énjének a cselekedete s ezzel a szuggesztióval fejlesztette önbizalmát. Ez az ő ú. n. *pozitív pedagógiája*.

Nagy gondot fordított Lietz az *értelem és érzelmek nevelésére is*. E tekintetben az abbotsholmei iskolát vette mintának. Ide tartozik a zene kultiválása, az olvasmányok helyes megválasztása, felolvasások tartása stb. Egyes jeleneteket a tanultakból, vagy olvasmányaikból elő is adtak, vagy a teremben, vagy a szabadban, hogy biztos fellépésre tegyenek szert. Ez az intézet 8—12 éves gyermekek számára létesült és nevelésükben a játék állt középpontban.

Lietz 1901-ben egy másik intézetet is alapított *Haubindában* 12—16 éves gyermekek számára. Ezek a tanuláson kívül földmunkával is foglalkoznak. Itt súlyos elemi csapások érték, de ez nem vette el munkakedvét. Ebből az időből írja, hogy nemcsak tanár, nevelő, hanem világpolgár lett. Nem a sovíniszta és nacionalista Németországot dicsőítette, hanem a nemzetek együtttérzését, a testvériséget.

1904-ben — nem fáradva el a súlyos csapások közepette —, új intézetet alapít *Bibersteinban*, 16—18 évesek számára. Itt az értelmi nevelésre helyezi a főszúlyt. A szellem azonban mindhárom intézetben ugyanaz volt, Lietz egyéniségének szeleme.

Ha Lietz *nevelői eredményeit* akarjuk részletezni, figyelembe kell vennünk, hogy iskolái magánintézetek voltak. A növendékek vizsgáikat az állami iskolákban tették le, melyekre tanfolyamon készültek elő. Vizsgáztató tanáraik egyöntetű véleménye az volt, hogy Lietz növendékeinek általánosabb, alaposabb a műveltségük, fejlettebb az ítélőkéességük s a tudományos vitatkozásokban nagyobb értelmességet árulnak el. Tehát fölülte álltak a hasonlókorú más iskolabeli növendékek értelmi színvonalának. Lietz szerint ez az eredmény onnan származik, hogy kevesebb anyaggal, alaposabb foglalkoztatással, jobban ki lehet fejleszteni az ifjú eme tulajdonságait.



Lietz mozgalma a *leánynevelésre* is kiterjedt. Petersen úrnő (aki később Lietz felesége lett) karolja fel ezt a tevékenységi kört és Lietz szellemében tevékenykedik.

Intézményei Lietznek 1919-ben bekövetkezett halála után még tovább fejlődtek, a legújabb időkig. Hitler azonban valószínűleg beolvasztotta uniformizáló rendszerébe.

Lietz belső szükségből lett pedagógus, az emberek megújításának szelleme vezette. Jellemző nála az 1. *oppozíció*, az ellenkezés szelleme. Ez a társadalom s a régi iskola ellen irányult.

2. Fő nevelési gondolata az életreformból származó *pedagógiai reform*. E szerint az életet kell egészségessé tenni a test, az értelem és erkölcs terén. Mivel Lietz nem adott részletesebb programot, azért tanítói többféleképpen próbálták magyarázni ezt az elvét és ebből egvenetlenségek támadtak.

3. Hirdeti a *munkaközösséget*, a *közös életet*, a közösség által való nevelést. mert az igazi emberi erények a közösségben fejlődhetnek csak ki (szolidaritás, egymás iránti felelősség, becsületesség, stb.). S e gondolattal Lietz valóban újat adott.

4. *Alkotmányparlamentáris szerozet* jellemzi iskoláit. Ebben Amerikát vette mintául. de ez nála nem vált be. a népjellem különbsége miatt. Amerika kormánya u. i. mindig demokratikus volt, ahol valószínűleg az előnyöket az egyéni kiválóság, a siker adja, ezenkívül más kiválóságot elvben nem ismernek el. Ez egészen más alapot ad az iskolai önkormányzatra, mint a német gondolkodásmód.

*Lietz érdemei:* 1. hogy megpróbálta a nevelést az életre bízni. „Az életnek kell az embert az életre nevelni”, — volt a gondolata. Ezt vallja Decroly is.

2. A társas erények csak a közösségben fejlődhetnek.

3. A közösség erényei pedig ott fejlődnek ki leginkább, ahol a társaság kisebb csoportokra oszlik. Egy-egy csoportba olyan egyének tartoztak nála, akik önként társultak, szimpathiáltak egymással, akik közös érületűek voltak és lehetőleg egykorúak.

4. Esméi következtében ráeszméltek mások is arra, hogy van a társadalomnak egy felülmúlhatatlan sejtje: a család. Ezt semmilyen nevelés nem pótolhatja a maga teljességében. Csak így fejlődhetik ki az igazi ősi kapcsolatok: a testvéri és szülői viszony. Az az igazi jó társas nevelés, mely azt megtudja közelíteni.

5. Előnyei minden iskolájának az az új viszony, mely a nevelő s a növendékek között kialakult s az erkölcsi alapon álló tekintély.

## Lombardo Radice.

Lombardo Radice egyetemi tanár Olaszországban, Cataniában volt munkása az új nevelési áramlatnak. Nem elvont elméletíró, hanem — mint a gyermeki lélek ismerője és megértője, — a munka és az alkotás örömét hirdető igazi pedagógus és nevelő. Ferriére szerint ő „az öröm magvetője” az olasz nevelésben s ezt tartja legnagyobb dicsőségének.

Lombardo Radice látnoki szemmel rajzolja meg az eszményi közoktatásügyi miniszter képét, — 1907-ben az „Új kötelességek” (Nuovi Doveri) c. folyóiratban —, aki tudományt, szépséget, harmóniát hivatott terjesztetni a nemzet minden rétegében.

1913-ban *Lezioni di didattica* c. főművében — melyet a legjobb olasz didaktikának tekintenek —, hangsúlyozza, hogy a gyermek azt végezze, amit szeret, mert így százszor annyit lehet vele elérni, mint ha külső erőszakra, erőltetetten cselekszik. A cél, melyet el kell érünk, az erkölcsi kötelességtudás, de a hozzávezető út, a gyermek szabad akaratának működése. Lombardo programjának végcélja az igazi személyiség kialakítása. A személyiség pedagógiájáról kevesen írtak annyit és kevesen alkottak róla olyan világos és magasszínvonalú fogalmat, kevesen domborítják ki annyira a gyermek felsőbb énjének teremtető tevékenységét, mint Lombardo Radice.

Módszertanában hangsúlyozza, hogy az iskolát családi színezetnek kell áthatnia, a gyermek nemcsak tanuló, hanem testvér és jóbarát legyen az iskolai közösségben. A tanító mindig csak megszervezi a munkát s a gyermekek mint munkatársak tevékenykednek mellette. Legjobban megvalósul ez a módszer a mezőgazdasági iskolákban, ahol a tanító útmutatásával egész mintagazdaságot vezetnek, de a természetrajz és természettan is fejleszti a gyermek kutató ösztönét s arra képesíti, hogy majd az életben is folytassa ezt a tevékenységet. De ez a nagy munkaszeretet csak akkor következik be, ha a tanító kellőképpen fel tudja vetni a gyermek lelkét érdeklő problémákat s ösztönözni tudja tanulóit ezek megoldására.

Az iskolai munkánál nyugodt öntevékenységet, belülről fakadó spontán megnyilvánulást kíván Lombardo Radice; mert erőszakkal nem lehet sem nyujtani, sem elfojtani a természet kibontakozását. E munka közben rávezeti a gyermeket arra, hogyan lehet a különböző törekvéseket, ösztönöket, az értelem és akarat lendületét egy sugárkévébe foglalni és ráirányítani az egységet adó eszményre, az igazság, jóság és szépség szeretetére.

A *fegyelmezés* egyetlen eszköze nála a tanuló beleegyezése a rend megtartásába. Ezt a beleegyezést kell a tanítónak a gyermek lelkéből kiváltani. Kívánja Lombardo Radice, hogy a ta-

nító elsősorban saját magát fegyelmezze. Uralkodjék saját én-jén; ne zárkózzék magába, mint egy közömbös hivatalnok, hanem vegyen részt teljes lélekkel az iskolai életben, Mikor a tanító átlépi az iskola küszöbét, próbálja levetni a külső világ gondjait és nehézségeit, ereszkedjék le a gyermekhez s illeszkedjék bele az ő lelkivilágába. Hangsúlyozza főleg, hogy a fegyelmezés egyenlő a jó tanítással. Nem mondhatjuk azt: tanítás plusz fegyelmezés, mert nem lehet ott összeg, ahol nincsen két különböző összeadható dolog. Elveti tehát a külső fegyelmet, mert szerinte felesleges a fegyelem akkor, ha a tanítás úgysis leköti a gyermek figyelmét és érdeklődését.

Mivel az egész gyermekkor a költészet kora, nagy súlyt helyez Lombardo Radice az *esztétikai nevelésre*. A gyermekeket fajiságuk és nemzeti hagyományuk is a művészet és szépség szeretetére ösztönzi. Tárgykörébe nemcsak a rajzot, kézimunkát és zenét veszi fel, hanem a beszéd- és értelemgyakorlatot, a nyelvtani ismereteket és az írást és olvasást is.

Helyesen beszélni annyit tesz, mint világosan gondolkodni. Ennek a gondolkodásnak pedig csak ártott a régi dagályos, retorikus nevelés. Helyébe kell tehát állítani az olvasmányok átgondolását, összefoglalását s a valóságos élet megfigyelését. Kívánja ezért Lombardo, hogy a régi gyakorlatírás helyett naplót írjon a gyermek, vagy a nap, a hét eseményeit dolgozza fel. Esetleg a tanító képek, vagy egyéb tárgyak bemutatásával ösztönözze őket az írásra, a fogalmazásra. De leghelyesebb, ha a gyermek tetszés szerint választja ki a megírandó történeteket, vagy átélt eseményeket.

A rajzoktatás párhuzamosan halad Lombardo elmélete szerint a nyelvoktatással, mert mind a kettő ábrázolás. Amint az írás szerves része minden más tárgynak, hasonlóképen a rajz is szerepet játszhatik minden egyes tantárgyban; fontos és szükséges, hogy ezek egymást kiegészítsék. Vicó szerint a rajz a legrégibb népek nvelve, éppen ezért a primitív emberke, a gyermek is így fejezi ki magát a legkönnyebben. Még egészen zsenge korában, az írástanítás megkezdése előtt is, tehát ezt a megnyilvánulását későbbi korában is fel kell használni.

Az *ének tanításánál* kívánja Lombardo, hogy az ne merüljön ki csak módszereskedéssel és lehetőleg ne a gyermekek számára írt rossz szövegű és még rosszabb dallamú énekekre tanítsák meg a tanulókat, hanem olyanokra, melyeknek igazi értékük van. Az olasz zenei folklór igen gazdag, a nép zenei érzéke kifogyhatatlan; ezekből válogasson tehát a tanító, ezeket módosítsa és énekeltesse. Sőt még ennél is tovább megy és kívánja, hogy tárják fel a nagy zeneszerzők műveit is a gyermek előtt. Amint a költészet nagyjainak a műveiből is lehet a gyermek számára megfelelőt találni, lehet a klasszikus zenéből

is. A hamburgi tanítók egyesülete igen szép eredményt ért el ezen a téren, tehát megvalósítható Lombardo kívánsága a gyakorlatban is.

Az esztétikai nevelés kiegészítője a *tudományos nevelés*, melynek középpontja a történelem, koronája pedig a (modernista értelemben vett, immanens) vallásosság.

*Történelmet* is lehet az elemi iskolában tanítani, de költői formában. Csak a leglényegesebb eseményeket válogassuk ki, melyek a századok legendáját, az emberiség fejlődését felújítják. Az a fontos csak, hogy a gyermek a műveltség változásáról némi fogalmat alkosson és hogy meglássa az uralkodó események láncolatát. Alsó fokon inkább az ókor és középkor eseményeit tárgyaljuk, mert ezek jobban foglalkoztatják a gyermek fantáziáját; a felsőbb fokon ismételve röviden az előbbit, de bővebben inkább csak az új-korral foglalkozzanak a növendékek.

A *vallásos nevelést* csak röviden említi Lombardo. Szerinte a vallás nem egyéb, mint az új idealizmus filozófiája: „Ha a neokrisztianizmus — másszóval az immanencia vallása a mi vallásunk, akkor nem foghatjuk fel az iskolát másképen, mint előkészítő utat, a mi vallásunkra... — Nagyon elítélendő az ú. n. semleges iskola, mely csak kultúrát terjeszt, de a vallással nem törődik... Mi a kultúra vallás nélkül? Csupa száraz ismeret, melyben nincsen szellem. Tanítsanak inkább istentagadást és utilitarizmust, mely a semlegesség álarca mögé rejtőzik, ekkor legalább hitük volna; rossz hit, de mégis csak hit a semmiben, míg a közömbösség Pilátust teszi meg Istenné.”

„Száműzzük tehát a vallástanítást az iskolából? — kérdi Lombardo Radice —, korántsem, mert a gyermek alapján véve katolikus, bár egy kevéssé pogány is. Ha nem tanítjuk meg a vallás elemeire, akkor csinál magának valamiféle vallást s e munka közben megismétlődik önmagában az emberiség vallásos fejlődése.” Kívánja tehát Lombardo a vallás tanítását, de az elemi hitoktatásban a katekizmus helyett egyenes érintkezést akar a vallásos szellemmel, a vallásos költészet segítségével. Ez a költészet lehet Jézus evangéliuma, vagy Manzoni valamely vallásos himnusza.

A középiskolában a vallás történetét kívánja tanítani Lombardo Radice, mivel a középoktatásnak a történelem a szervező központja. Ezzel együtt járjon a különböző vallások megbecsülése: Az a végtelen gyöngédség, amely szükséges mindig, ha a gyermek érintkezésbe lép népének életszemléletével.

Ezen elvek és eszmék segítségével Lombardo Radice az iskolát tevékeny, vidám iskolává (*scuola serena*) akarja átalakítani, mert csak a derűs lélek képes teremtettséget

kifejteni. Ezeket az ideális iskolákat jellemzi: az őszinteség, komolyság, vidámság, és tisztaság.

*Őszinteség* nemcsak a tanítás tárgyaival, hanem saját jobb énjével szemben is (transzcendens én.)

*Erkölcsei komolyság* a végzett munka közben, mert csak így lehet eredményesen továbbhaladni.

*A gondolkodás tisztasága* és világossága, mely föltétele minden munkának.

S végül a *lélek derűje*, vidámsága, mely a legjobb kifejezője az egyén erkölcsi énjének. A cselekvés és a vidámság összhangbahozása, a szellemi haladás és a kultúrában való gazdagodás főfeltétele.

Lombardo Radice hangsúlyozza, hogy az iskola nem az életre készít elő, hanem az már maga az élet. A növendék nem akkor lép ki az „életbe“ mikor befejezte az iskoláit és kenyérkeresővé válik, hanem már akkor, amikor megszületett. Az iskolaélet csak egy szakasz az egyén életében; bizonyos fokig előkészület ugyan, de mégis csak élet. Ez az iskolai élet-szakasz jelenti főleg — Lombardo szerint —, az összeolvadást a tanulandó objektumokkal (tantárgyakkal) s a tanító egyéniségével. Minél jobban sikerül ez az összeolvadás, annál nagyobb hatású a nevelés a tanító, az egyén, a család s az állam szempontjából. Mert a nevelő munkája kihat az iskola falain kívül és közvetve érezteti hatását a másik két tényezővel szemben is. A tanulás tehát étellel teljes cselekvés, már maga is az élet.

Mivel a növendék az oktatás alapját az elemi iskolában kapja, fontos, hogy ez az alap biztos és szilárd legyen; ezért Lombardo az elemi oktatást nyolc osztályunak kívánja s olyan tantárgyakat vesz fel a tantervbe, melyek eddig nem szerepeltek az elemi oktatásban. Ilyenek: a szabadkézirajz, a karének, a néprajz s a tájnyelv ismerete.

### *Agazzi nővérek.*

Az Agazzi-módszer nevét a két Agazzi nővértől nyerte, kik Olaszországban óvódás és elemi iskolás gyermekekkel foglalkoztak. Agazzi Karolina gyermekmenhelyt vezetett, Róza pedig iskolás gyermekek tanításában igyekezett Montessori rendszerének hibáit kiküszöbölni s mindazt amit abban jónak ítélt, leleményesebben továbbfejleszteni. Mivel módszerük és elveik inkább megfelelnek az olasz nép lelkületének, jobban el is terjedtek Olaszországban. A legújabb statisztika is ezt igazolja. A fascizmus első tíz esztendő's uralma alatt a kisdedóvók száma 2500-zal emelkedett; ebből a Montessori féle intézmények száma 150-ról 400-ra, az Agazzi féle iskolák száma pedig né-

hány tucatról 2200-ra szökött fel. 1935-ben pedig már 4000 iskolában alkalmazzák ezt a módszert.

Honnan van ez a rendkívüli elterjedés és miben van ezeknek a nevelő intézményeknek sajátos ereje és kiválósága? Abban, hogy alapítói nem nagy jelszavakkal, nem elméleti fejtegetésekkel kezdték el reformmunkálatukat; csendben, szerényen hirdették: „A mi gyakorlati nevelésünk sok tekintetben a házi teendőkből indul ki, ki akarjuk egészíteni az édesanya művét.“ S erre bőségesen akadt alkalmuk, mikor Agazzi Róza — mint első éves tanító —, 74 mosdatlan, ápolatlan tanulóval találta magát szemben, kik „vízözön előtti padokban ültek, a velük szemben levő ablakon beeső világosság vakította őket s a termet kibírhatatlan levegő töltötte be.“

Karolina húga helyzete sem volt irígylésreméltó, 180 apró gyermek, kis terembe zsúfolva várta az „óvónéni“-től sorsa jobbrafordulását. S a két nővér lankadatlan buzgalommal, minden nehézséget, minden felmerülő akadályt és megnemértést legyőzve, a saját elvük szerint olyan légkört teremtetett kis iskolájukban, mely az otthon légkörével azonos, és amely intézeteket ezért „anyai iskoláknak“ neveznek el.

Mint született nevelő egyéniségek, gyorsan értek el nagy eredményeket. Tanfolyamokat tartottak nevelőnők, tanítónők és anyák számára; mindenütt hirdetve elveiket, melyek a családi nevelést igyekeznek kiegészíteni, vagy pótolni és helyreállítani ott, ahol az hiányzik.

Mint a fejlődő gyermeki lélek gyakorlati ismerői, szem előtt tartják annak szabadságszeretetét s igyekeznek mozgási ösztönének levezetésében a leghelyesebben és a leghasznosabban eljárni. Ezt a ténykedést nem mint tanítónők igyekeznek elérni, hanem mint gondos, szerető anyahelyettesek, kik bölcs mérséklettel, a gyermek lelki képességének és fiziológiájának ismeretével, irányítják a gyermekcsoportok életét. Ebben a korban még nem jelent tehertételt a gyermek számára ez az irányító akarat.

A környezet megválasztásának fontosságában is hasonló az Agazzi-nővérek felfogása; itt is kidomborodik a családi jelleg. A családon kívül is a családnak akarnak nevelni. Az iskola berendezése is a családi házat utánozza, foglalkoztatásai is ilyen irányúak. E nevelési rendszerben a gyermekek megtanulnak egyedül öltözködni, örömet lelnek a mosdásban, segítenek a konyhán, asztalt terítenek, megtanulnak rendesen, tisztán enni, sőt a kerti munkában is jártasságra tesznek szert. Valósággal „megszóltaltatják a földet“ s ez az anyafölddel való rendszeres foglalkozás, rendkívül mélyreható, nemesítő hatást gyakorol a kicsinyekre. A kerti munkát összekötik bizonyos alkalomszerű beszéd-értelemgyakorlatféle megbeszéléssel. Pl., ha kukacot ta-



lálnak borsótisztítás közben, megkérdezi a tanító, hogy „emlékeznek-e még a pillangó történetére? Ime, mit hagyott a borsó virágában. Ennek a kukacnak a petéjét. De azért ne tapossátok össze! Látjátok a madarat ott fönn a háztetőn, hogyan várja, mikor fejezzük be ezt a hüvelyezést s mikor jöhet elkölteni ezeket a pondrókat; hadd legyen meg neki is az öröme!”

A gyermekek maguk gondoskodnak az étkezés rendjéről, (házi munkák) virágot szednek a kicsinyek az asztal terítéséhez. E közben rengeteg alkalom nyílik újabb és újabb megfigyelésekre, megbeszélésekre, kézügyességük gyakorlására, ízlés és csín elsajátítására.

A gyermek tehát megtalálja teljes egészében az iskolai életben is a családi életet. Az iskolai élet nem más, mint a családi élet másolata, a kis gyermekekhez mért játékos alakban, ahol a gyermek kiélheti a maga sajátos életét a nagyokat utánozva. A játéknak és a mindennapi életnek ez az egybeolvadása rendkívül vonzó az Agazzi-féle rendszerben.

*Taneszközeik* eredetiek és nagy leleményességgel készültek. Valóságos kis múzeumot rendeztek már be, melyről kedvesen írja Agazzi Róza: „Az én múzeumom semmibe sem kerül. A szégyenek kincstárának lehetne nevezni, ha nem volna meg az a kitüntetés, hogy a gazdag gyermekvilágnak is szolgálatot teljesít!”

Hogyan készülnek az ilyen múzeumok? A gyermek természetes hajlama mindenféle tárgynak, sokszor hasznavehetetlen dolgoknak gyűjtése, melyek a gyermekek zsebeiben eljutnak az iskolába. Agazzi kezdetben kiürítgette a zsebek tartalmát és rájött, hogy ezek mind igen használhatók szemléltetésre. „Világossá tette azt előttem két szeg megpillantása, a különböző gombok, kavicsok, parafadugók, golyók nagy halmazában. Egyenlő vastagok, de különböző hosszúságúak voltak. Kölcsön kértem a tulajdonostól, 2 húr és 2 írón mellé helyeztem, melyeket „hosszú-rövid” ellentétekről tartandó kis lecke számára hoztam magammal. Lecke után ajándékba kértem a két szeget az örömtől sugárzó gyermektől, akit ezért a társai megcsodáltak. Máskor a dolgok anyagáról tartottam előadást és feltettem a kérdést: ki tud nekem egy darab vasat ajándékozni? Kinek cipész az édesapja? Légy szíves, kérj tőle számomra egy kis bőrdarabot.”

Igy egész kis gyűjteményük alakult, melynek segítségével megfigyelhettek olyan alakú tárgyakat, melyek csak egy szempontból különböztek egymástól. S ezeket a gyakorlatokat olyan tárgyakon végeztették, amelyeket a gyermekek maguk gyűjtöttek össze: dobozokon, papírlapokon, gombokon, fa-, viasz-, cserép-, vas-, krétadarabokon, amit már senki sem tudott semmire sem felhasználni. Az eldobott árjegyzékek pedig valóságos kincseshányát jelentettek számukra. Az összehordott aprósággal

igen sok tárgyat is csináltak a gyermekek. Az anyag megismerése és felhasználására külön kis táblákat készítettek. Pl. kartonra felerősítettek egy csontot és mellé a gombot, vagy egy vasdarabot, egy szöveget, stb. Ez a módszer nagyban előmozdítja a gyermek ismeretkörének kiszélesedését, kapcsolóképeségének és gondolkodókészségének kifejlesztését. Ezzel nemcsak kézügyességük fejlődött, sokkal nagyobb öröm volt számukra, hogy ők maguk tevékenykedhettek és hogy saját munkájuk eredményét az iskola múzeumában láthatták.

*Agazziék didaktikai elvei a következők:*

1. Nevelés szerintük az olyan ráhatás, amely rávezeti a növendéket, hogy észrevegye magában a hibát s önkéntes javulást idéz elő benne. Ennek azonban a gyermek részéről spontán tevékenységnek kell lenni.

2. Fontos a rendcsinálás a gyermek hajlamaiban és vágyaiban, tehát egész lelkivilágában. E rendcsinálás a külvilágból indul ki. A környezetben sokszor nincsen meg a rend, hanem a gyermek maga csinálja meg azt. Ez a külső rend nyomot hagy a lélekben is és ösztökélő hatással bír.

3. Az önkéntes rendcsinálásnak nagy eszköze az ismertető jelek rendszere. A kisgyermek még nem tud olvasni, használati eszközeit tehát nem lehet az írás segítségével megkülönböztethetővé tenni számára. De ismeri az egyes dolgok formáit, képeit, tehát legcélszerűbb ezekkel jelölni meg azokat, így megtanulja a gyermek, hogy a dolgok külső képének belső kép s a belső képnek szó felel meg. Ezzel a konkrét dologból felemelkedik az elvonthoz, viszont a kép segítségével rendezzi, osztályba foglalja a konkrét dolgokat.

Ezeket az ismertető jeleket 3 csoportba osztják Agazziék az életkornak megfelelően:

a) Az egészen kicsinyek 2—3 tagú, könnyen kiejthető jelszavakat választanak; pl. farfalla (pillangó), fiore (virág), cavallo (ló), stb.

b) A b. csoport már nehezebb jelszavakat választ a ház körül látható tárgyak köréből; pl. pentole (fazekak), ciccchiaio (kanál) stb.

c) A nagyok első tagozata jelzős főneveket használ, foglia d'edera (borostyánlevél), fenestra aperta (nyitott ablak). A második tagozata különböző számú pontokat, vagy mértani alakokat kap. A haladás egyszerű tehát, a konkrétumról halad a mértani testek felé és nem megfordítva, ahogyan azt Fröbelnél és Montessorinál látjuk. A környezetadta konkrétumokból, tehát az egyszerűből kiindulva, inkább érti meg a gyermek a nehezebbet, az összetettebbet.

4. A derűs vidámság legfőbb kelléke és velejárója az iskolai munkának. Könnyen elérhető e hangulat, ha a gyermek azt csi-

nálhatja, amit szeret, vagyis ha tettei megfelelnek hajlamainak.

5. E derűs hangulathoz szükséges a tisztaság és a rend. A gyermekek úgy megszokják mindkettőt az iskolában, hogy az szinte második énjüké válik. Ez a megszokott rend és tisztaságszeretet jótékony hatású otthoni környezetükre is, ahol az esetleg hiányzik.

A *nyelv fejlődése* és gyakorlása sokkal természetesebb alapokon nyugszik, az Agazzi-féle elmélet szerint, mint Montessori-nál. Nem gépiesen gyakoroltatják Agazziék az egyes szavakat, hanem szabadon engedik csacsogni a gyermekeket, hogy az élő nyelvből ismerjék meg a beszéd elemeit. Majd a tanítónő elővesz egy nagy dobozt, melynek tartalma a gyermekek előtt ismeretes, melyet ők hordtak össze. Minden tárgyat megneveznek a gyermekek s boldogok, hogy ők már tudnak olvasni. Ezt a tárgyolvasást követi a képolvasás. A tanítónő kitesz egy szöveget s mellé több szöveget. Így tanulják meg az egyes és többesszám használatát. Ilyen módon, játékos formában tanulják meg az egész nyelvtant. Később rendszerezik az egyes dolgokat, az egyenlő nemű dolgokat együvé téve, s ezzel a nemi és faji fogalmakkal jönnek tisztába.

Nagy súlyt helyeznek Agazziék a *művészi kifejezés* különböző formáira. Ez a kifejezés történhetik az elő beszéddel, énekkel, ritmikus táncsal, utánzó tornával, rajzolással és szerkesztő munkával.

a) A beszéd az előadás gyakorlásában áll s mesék és elbeszélések alakjában történik; majd ezeknek eljátszásával, dramatizálásával. Fontos, hogy eközben a gyermek minden egyes szó értelmét ismerje, mert csak akkor kerülheti el az iskolában annyira szokásos éneklő tónust, mely egyáltalán nem művészi.

b) Az *éneklés* elsajátításánál fő elv az állandó gyakorlás. Nagyon szeretik Agazziék, ha a gyermekek munkaközben is énekelnek, mert ennek igen nagy a nevelő értéke. Eltekintve attól, hogy így könnyebben folyik a munka, vidám hangulatot is idéz elő és tapasztalatuk szerint, a különböző természetű gyermekek könnyebben összeszoknak; az önző hajlamos lesz társának segítségére sietni, stb.

c) A *testgyakorlásban* a zene szerepét erősen kidomborítják. Főleg a ritmikus tornára helyezik a fősúlyt, mert ezzel egyrészt a növendék minden testrésze erősödik, másrészt ügyesednek és rendeződnek mozdulataik és bájos kecsességet sajátítanak el.

d) A *gyermekrajzoknak* is nagy jelentőséget tulajdonítanak Agazziék. Elvetik a másolást, mert ez rendszerint tökéletlenül sikerül és elveszi a gyermek kedvét a további munkától. Jobb szerintük, ha a gyermek a természet után rajzol, mert azt min-

dig szépnek és művészesnek látja. Ebbe a rajzba fantáziáját is beleveheti. Fantáziájának különben tág tere nyílik akkor, ha mesékből, vagy elbeszélésekből vetíti papírra azt, ami legjobban megfogta a gyermek lelkét. Agazziék különben nemcsak papírra rajzoltatnak, hanem homokba; rajzoltatnak pálcikákkal, hüvelyesek héjával, vagy nedves fonállal. Rajzukkal a szavakat látási képzetekké alakítják át.

e) *A kézimunkát és kézügyességi gyakorlatokat* a kicsinyek nagyon szeretik, — amint azt már előbb is említettük, — mert az már munka s a gyermek szeret alkotni, tevékenykedni. Örömet leli abban, ha apró kis papírhulladékokból tépéssel, vagy kivágással alakokat tud kihozni; ha dobozok összeragasztásával házat tud építeni, stb. Főleg, ha ezek az apróságok azután belekerülnek a múzeumukba s azt állandóan láthatja, öröme határtalan és ez serkentően hat rá további tevékenykedésére.

Nem marad ki Agazziék neveléséből a hazafias, erkölcsös és vallásos célkitűzés elmélete sem.

a) *A hazafias nevelésnél* a hangsúly szintén a gyakorlatiaságon van. A tájszólás helyett a szép irodalmi nyelv bevezetésével; a nemzeti zászló tisztelete, mint közös összetartozásuk jelképe, sem közömbös a kicsinyek előtt. „Üdvözljétek a zászlót s küldjétek csókot felé”, — hallják állandóan Agazziék ajkáról. A hősök tiszteletét koszorúk kötésével és értük küldött imával csöpögtetik a gyermekek lelkébe. A katonásdi játék kedvelt játékformájuk.

b) *Az erkölcsi nevelés* főleg a szociális érzék fejlesztésében érvényesül, eszközei: játékok, elbeszélések, mesék. Különben is a gyermekek egész iskolai élete az erkölcsi nevelést szolgálja. Az állandó segítség és egymásrautaltság egész napi ténykedésükben szerepet játszik. Ennek elérése nem könnyű feladat a kicsinyek számára, ha elgondoljuk, — ahogyan Agazziék írják —, hogy: „Akad köztük jó és kevésbé jó, önfejtű, dacos és tanulékony, gőgös és figyelmes, vad, piszkos utcagyerek és ragyogó tiszta, hatalmaskodó és közömbös, önző és félénk, szenvedő és tréfáló . . . a természetes és szerzett hibák minden árnyalata”. De éppen ebben van Agazziék nagysága, hogy e heterogén természetű kicsinyeket mégis sikerül összehangolni és nemes tulajdonságokkal felruházni.

c) *A vallásos nevelés* a vallásos érzület kifejtésére irányul. Nagy idealista pedagógusok nyomán, Pestalozzi, főleg pedig a világítólelkű nagy tanító: Don Boscó felfogása szerint, a gyermeket optimisztikusan jónak fogják fel. Megvilágításukban a gyermek erősen megközelíti azt az eszményt, amelyet Krisztus nevezett meg, mint az Isten országába vezető legfőbb kalauzt.

Összegezve az elmondottakat: Agazziék érdeme iskoláik

szellemében rejlik. Már az iskola elnevezése is sok mindent megmagyaráz: szerető, gondos, előrelátó anyái akarnak lenni növendékeiknek s ezzel nagy szolgálatot teljesítenek az olasz nemzetnevelésben. Joggal sorolhatjuk tehát Agazziék intézeteit is az új iskolák közé, mert didaktikai eszméikkel és nevelési elveikkel őket is ugyanaz az átfogó gondolat hatja át, — mint az új iskolákat általában —, jobb, tökéletesebb, kultúraltabb nemzedék kiművelése — új módszerrel, új eszközökkel a gyermek pszichológiai követelményeinek megfelelően.

### A munkaiskolák, a cselekedtetés iskolái.

A ma kialakult nevelői eljárások hosszú fejlődés eredményei. Ha visszatekintünk e fejlődésre, háromféle olyan iskolatípussal — s ezzel kapcsolatban háromféle olyan nevelői módszerrel találkozunk, mely a történeti fejlődés során, a sokféle társadalmi komponens eredőjeként kialakult.

A XVIII. század végéig az iskolákban a cél inkább az ismeretek átadása volt. Mechanikus emlézés, az emlékezet túlterhelése olyan ismeretekkel, melyeknek később nem sok hasznát vették a növendékek, jellemezte ezt az ú. n. „tanulóiskolát“, melyben azonban nevelőtanításról, a későbbi herbarti értelemben, még nem beszélhetünk.

A XIX. sz. Herbart kibővítette az iskola programját a nevelő-oktatással s így kapta ez az iskolatípus a *nevelőiskola* elnevezést.

A múlt század 80-as éveiben pedig egy újabb áramlat megteremtette a *munkaiskolát*, abból az elvből kiindulva, hogy az iskola nem szakadhat el a való élettől, hanem a kettőnek egymásra kell találnia és több gondot kell fordítania az öntevékenység ápolására, mert enélkül a társadalmi erények örökre szunnyadó állapotban maradnak. A befogadóképesség egyszerű fejlesztését s az emlékezeti munkával szerzett tudást fel kell váltania az eddig kötve tartott erők szabad tevékenységének, az önálló kutatásnak, az akarat erősítésének, az aktivitásnak és munkának, az alakító erők felszabadulásának. Egyre jobban hangoztatják e kor elmélkedői, hogy ne a kényszer hajtsa a gyermeket a tanulásra, hanem a belső lelki szükséglet. Figyelembe kell venni a gyermeknek konkrét tárgyakhoz tapadó gondolkodását s ehhez kell alkalmazkodni a *dolgozás* útján való tanulásnak.

Az eddigi egyoldalú észkultúra ellenhatásaképpen alakult ki ez az új rendszer. Megerősíti ezt a gondolatmenetet az a belátás is, hogy minden szellemi munka a kézimunkából fejlődött,

tehát végeredményben minden kultúra alfája a kézimunka. S ha figyelembe vesszük, hogy a gazdasági élet sokkal több manuális emberi tevékenységet követel, mint szellemi, kétségtelen, hogy az iskola sem zárkózhatik el a kézimunka alapos művelése elől.

Ilyen és hasonló elveket hallunk már Coméniustól is. Coménius kívánta, hogy a tanulók ismerjék meg a legtöbb és főleg a fontosabb mesterségeket, hogy egyrészt jobban megértsék az életet, másrészt, hogy ezeket megismerve, bizonyos vonzalmat érezzenek e mesterségek elsajátítására.

Később Locke a munkaoktatásnak pszichológiai alapot adott anélkül, hogy magát a mai értelemben vett munkáltató oktatás fogalmát ismerte volna. Lockeot inkább a testi nevelés fontosságának gondolata foglalkoztatta. Láttá, hogy az Angliában szokásos testnevelés nem elégséges az ifjúság számára. Az egyoldalú elfoglaltság, melyet a tanulás s a játék nyújt, nem szolgálják kellőképpen az össz-személyiség, tehát a test és lélek harmonikus kiképzését. Az angol játékok u. i. nagyon sok szabályból állnak, mindig csak egy bizonyos izomrészt gyakoroltatnak, kevés szerep jut a fantáziának s ezeken kívül semmiféle serkentéssel sem járnak. Éppen ezért egészen más képzést nyújt a testnek és felfrissülést a szellemnek, ha a tanuló valamiféle mesterséget gyakorol.

*Herbart* „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ is azon a véleményen van (1835.), hogy a mechanikai gyakorlatok sokszor fontosabbak, mint a torna s hangsúlyozza, hogy a serdülő ifjúra jó hatással van, ha az asztalos mesterség ismereteit elsajátítja. Mert „a kéznek ugyanolyan tiszteletreméltó szerepe van, mint a beszédnek; mindkettő az embert az állat fölé emeli.“

Ezt az irányt, mely a kézimunkát, mint jelképet a haladó kultúra szolgálatába állítja, — már megtaláljuk az amerikai iskolákban is. De a felsoroltak közül egyik sem jelenti a tulajdonképeni munkaiskolát. A fentebb elősorolt nézetek és elvek csak előfutárai voltak a mai értelemben vett munkaiskolának.

Németországban *Georg Kerschensteiner* volt a „munkaiskola“ („Arbeitsschule“) megalapítója és a munkáltató oktatás gondolatának első kifejtője. Híres zürichi ünnepi beszédében (1908. január 12.-én; „A jövő iskolája Pestalozzi szellemében“ címen tartott Pestalozzi 162. születése évfordulóján) hangoztatta, hogy a munkaiskola gondolata egyidős a nevelés gondolatával. Tehát nem új eszme ez, csupán korunk nevelésében jelent újját. A szó értelme azonban mást jelent ma, mint Pestalozzi idejében.

Kerschensteiner szerint az iskolákat munkaközösséggé kell kialakítani, mert csak így kapcsolódhatik bele később az ifjú a nemzeti közösségbe. A közösség eszméjén felépült iskolákban

nemcsak a munkát kedveltetik meg a növendékekkel, hanem igyekeznek kifejleszteni benne az alaposságot, a türelmet és szorgalmat, azonkívül a munka szeretete nemesíti a kedélyt, fokozza a vállalkozó kedvet s megerősíti a morális megbízhatóságot. Joggal mondja tehát Kerschensteiner, hogy „a munkaiskola fogalma jelenti az iskoláknak olyan irányú organizációját, melyben a jellemnevelés mindenek fölött áll s olyan embereket nevel, akik nemzetük feladatát gyökerében fogják föl s erre a célra szolgálatukat önként fölajánlják (állampolgári nevelés). Azért van szükségünk erre, — mondja tovább, — mert a kultúra hordozója nem a könyv, hanem a munka, az áldozatkész munka, embertársaink, vagy valamely igazság szolgálatában.“

Látszólag a praktikus kiképzés gyakorlati hasznát, mint gazdasági célt állítja a reform középpontjába, de ennél sokkal fontosabb előtte az erkölcsi cél, vagyis, hogy az egyén egy boldog szociális élet kiépítésében önzetlenül közreműködhesék. Hogy e kettős célt elérhesse, Kerschensteiner a tanítást műhely-oktatássá tette iskoláiban.

*Nevelési eszménye:* Az egyént úgy belevezetni a munka szeretetébe, hogy ezzel a maga s a közösség számára használható legyen. „A hivatásra való nevelés, — mondja Kerschensteiner, — az embernevelés kiindulópontja“ és „használható ember, az ideális ember felé vezető út. Használható ember pedig az, aki a saját és népe munkáját megismeri s olyan erővel és akarattal rendelkezik, hogy azt meg is teszi.“

Hogyan lehet a munkát megszerettetni ezekben a munkaiskolákban? A tanítás az alsóbb fokon a természetből indul ki. Saját kertjükben figyelik meg a tanulók a természet munkáját s ebbe ügyesen bele is kapcsolódnak. Legideálisabb évégből, ha az elemi iskolákban az oktatás tavasszal, a természet újjáéledésével kezdődik. Az első kis rügyek és bimbók megjelenése, az első virág felfedezése adja az első oktatást a gyermeknek. Majd megjelennek a bogarak, rovarok, pillangók, madarak, mind újabb megismerési anyag- és beszédtema. Eközben foglalkoztatja őket az egyes madarak hangjának utánzása, mely hallásukat is fejleszti. A békák, az egerek s egyéb kis állatok mozgulatait utánozva, a gyermekek minden izomkötegüket foglalkoztatják, ami pótolja a tornát. Mikor a gyermek már ismeri az egyes veteményeket és megtudja különböztetni a dudvától, kis kertjét már gyomlálja is. A tanító az ilyen munkában természetesen első helyen tevékenykedik s így a gyermek munkatársát lát benne és megszűnik az a nagy űr, mely a tanító s a gyermek között egyébként fennállana, s így a tanító közelebb kerülve a gyermekhez, jobban alakíthatja.

A tanulók foglalkoznak egyúttal az oktatás általánosan kötelező tárgyaival: Lemérik az egyes virágágak hosszát, széles-



ségét, megszámlálják a virágok szirmai, leveleit, megismerkednek a több, kevesebb fogalmával; — tehát a számtan elemeit szintén a természetből merítve ismerik meg. Majd a babszemekből, makkokból, kis hagymákból kirakják az egyes virágok alakját, szirmleveleinek számát. Összehasonlítják egymással, stb., itt nagyon sokféle variáció lehetséges, de mind játékos és szórakoztató. Minél jobban elfoglalja magát a gyermek az ilyen-fajta munkával, s minél több dologra jön rá saját magától, annál kevesebbet kell a tanítónak kérdeznie és beleavatkoznia a gyermek spontán munkájába.

E munka közben a tanulók egymást támogatják és segítik; mert nemcsak az egyes munkája, hanem a köz érdeke a fontos, a haladás s az ismeretek elsajátításánál s ez egyúttal ellensúlyozza a gyermek természetes egoista törekvéseit. A közösen szerzett élmények, a közös munka, az elfáradás, a munka végeztével a közös öröm érzése, közelebb hozza a gyermekeket egymáshoz s egészséges altruizmus fejlődik ki lelkükben. Megismerik az együttes munka értékét, rájönnek az egymásrautaltságra s ezzel később könnyebben illeszkednek bele a felnőttek társadalmába.

Az oktatás a felsőbb fokon. — tehát a nagyobb gyermekeknél, — a *műhelymunkából* indul ki. Előkészítésül a műkerésszel ismerkednek meg, ahol a különböző szerszámok (fűrész, kalapács, szögezés, stb.) kezelését sajátítják el (meleg-hidegágyak készítése, vízszolgáltatás, stb.). Így kellő felkészültséggel és gyakorlottsággal rendelkezve, bővül elméleti ismeretük, melyet a gyakorlat követ. A műhelyekben délután elkészítik u. i. azokat az egyszerűbb tárgyakat, melyekről délelőtt elméletileg szó volt.

A kézimunka nemcsak pontosságot, precízséget kíván, hanem főleg körültekintő és nyugodt egyéneket, mert a szabálytalan munkából csak kár származik s nem haszon. Növeli azonkívül az akaraterőt és kitartást, fékentartja az indulatokat, tehát nemcsak tanít, szórakoztat és kézügyességet fejleszt, hanem nevel is. Az ilyen nevelés mindig az egész emberre irányul. Vonatkozik egyrészt a növendékek testi és lelki erőinek harmonikus kikézésére (egyéni szempont), másrészt a közösségi életbe való belenevelésbe (szociális szempont).

Ez tehát a munkaiskola Kerschenszteinerei alakja, mely csakhamar ismeretessé vált és elterjedt Németországban. Az oktatásnak ez az új beállítása, természetesen nem maradt visszhang nélkül kora pedagógusai lelkében. Reformot, újítást jelentett ez a felfogás s ezzel kapcsolatban megindult a régi és új eszmék szembeállítása egymással.

A mai nevelésügyi mozgalmakban és irodalomban, különben semmi sem olyan gyakori, mint a réginek és újnak szembe-

állítás. Egyik oldalon áll a régi, a „passzív“ nevelés elmélete és gyakorlata; ez Herbart gondolatvilágán alapszik; — a másik oldalon a mai kor ú. n. „aktív iskolája“. Ez utóbbiban többféle szempont szerint csoportosítják a lényegükben hasonló reformgondolatokat: a *cselekvés* (Ferrière), a *tett* (Lay), vagy a *munkaiskola* (Kerschensteiner) elnevezéseiben.

A „passzív“ iskolában a tanuló lelke csak a befogadás szerepére van szorítva, — üres lap, melyre majd a „nevelő oktatás“ fogja ráírni a maga elveit. A tanuló főereje a figyelem és szorgalom, főteendője a tanulónak a tanító közléseit és ráhatásait minél tökéletesebben befogadni és megőrizni.

Az újabb lélektani kutatások eredményeképpen megváltozott ez a felfogás a tanulóról és az iskoláról s a passzív iskola helyébe a „cselekvő és cselekedtető iskolát“ törekedett állítani. E törekvés hozta létre a „munkáltató iskola“ jelszavával korunk leghatalmasabb pedagógiai reformmozgalmát. E mozgalom még nem állapodott meg. A világháború előtt Németországban és Amerikában folyt leghevesebben a harc a régi „tanuló“ és az új „munkaiskola“ hívei között. De a világháború után a munkaiskola eszméje diadalt aratott. Az 1921. és 1922. évi porosz közoktatásügyi miniszter rendelete szerint, minden porosz népiskolában, s 1925. évi rendelet óta, már a középiskolákban is a munkaiskola elvei szerint kötelező a tanítás.

Hazánkban is sokan elfogadták a munkáltató oktatás elveit. Nem ugyan a munkaiskolának Kerschensteineri alakját, hanem a tágabb értelemben vett munkaiskola elvét, melyben a fizikai munka nem mint methodikai elv szerepel, hanem azt, mely szerint a kézimunka csak eszköz az intenzív szellemi tevékenység eléréséhez. Ez a helyesen értelmezett és mérsékelt munkaiskola. Főcél itt a tanulók öntevékenysége, szellemi és fizikai erőinek igénybevétele. Az előbbi u. i. inkább külső, gyakorlati okokból kívánja foglalkoztatni a gyermekeket, tehát mindenáron s akármilyen intenzív aktivitást sürget. A mérsékelt munkaiskola ellenben, — a fejlődéstani didaktika alapján, — a gyermek lelki aktivitását tartja főcélúnak és nem külső okokból, hanem elsősorban *belső fejlődése* törvényszerűségeinek felismerése s azoknak respektálása miatt tartja szükségesnek. S ezt tervszerűen, azaz a tanterv és az egész oktatás szellemének, a gyermek fejlődésébe való beleillesztésével igyekszik elérni.

Egyes hazai pedagógusok ugyan nem helyeslik az új tanok hirdetőinek, a hangsúlyozott cselekedtető munkáltatásról vallott meggyőződését. Kritikájukkal szemben azonban hivatkozhatunk Lay és Pestalozzi tekintélyére és érveikre. Lay véleménye a következő: „A kéz munkájának pszichológiai jelentősége is van, amennyiben gyakorolja és erősíti a figyelmet, a megfigyelés pontosságra nevel, elősegíti a képzetek tisztulási folyamatát,

kimélyíti az emlékezetet, az akarat megfeszítésére kényszeríti, a tudatfolyamat helyességét ellenőrizheti, s végül oly sajátos érzelmi állapotba juttatja a növendéket, amely semmi másfajta érzelemmel nem hasonlítható össze.“

*Pestalozzi* is kiemeli a munkáltató oktatás nagy nevelő értékét, amikor irányelvül adja, hogy: az ifjúság minden tanulása *öntevékenység* legyen, önmagából merített szabad alkotás, élettel teljes teremtés.

Ha ezek mellett figyelembe vesszük, hogy mindezen nevelőértékek mellett, a cél e manuális munkáknál csupán a növények képességeinek kifejlesztése s nem a professzionista cél a vezérelv, talán mégsem lehet az új nevelők buzgalmát és a munkáltató oktatást pedagógiai eltévelyedésnek minősíteni.

A *gyermektanulmány* is rámutat a gyermek játékos alkotó ösztönére. Rajzai, kombinálásai és tervezései sokszor meglepő tanúbizonyságot tesznek alkotó, teremtő képességéről. Azonkívül a művészi nevelés újabb tapasztalatai is hozzájárultak ahhoz, hogy az alkotó tevékenységnek megadják az őt megillető szerepét a nevelésben. A kézimunka ennek megfelelően nem mint melléktantárgy szerepel a munkáltató oktatásban, hanem methódikai eszköz, s a nevelés szolgálatában kettős célt valósít meg: egyrészt a művészetre való nevelést (erkölcsi cél), másrészt az ismeretek megerősítését (értelmi cél).

Minden gyermek új, eredeti egyéniség, s az alkotó munkára való nevelés célja éppen az új, eredeti személyiség kialakítása. A nemzet művelődésének előhaladását is teremtő alkotások tesszik lehetővé. Az alkotó munkához azonban alkotó lelkiület is szükséges, s ezt igyekeznek az új iskolák a maguk új szellemével elérni.

### **Az új iskolák vezérlő eszméi.**

Az új iskola csak cím, ez nemcsak az új iskolákat akarja jelenteni, hanem az új nevelést is. E két jelentés szoros kapcsolatban van s az új iskolák gyűjtő fogalma alá tartozik. A cél mindenütt közös, csak az eszmék, a gondolatok, a megvalósítás, vagy a módszerben van különbség. Az alábbiakban összefoglaljuk több rendszerből azokat az eszméket, melyek a régi-vel szemben újítást jelentenek, de amelyek nem érvényesülnek ugyan minden egyes újrendszerű iskolában, csak nagy általánosságban. Ezeknek összessége jelenti az új nevelés „szellemét“.

Három szempontot különböztetünk meg: I. Magát az iskola szervezetét, II. a testi-, III. az erkölcsi és társas nevelést.

#### **I. Szervezet:**

1. *Magát az iskolát kedvelteti meg a tanulóval.* Hiányzanak

a padok, hol több órán keresztül karbatett kézzel és egyoldalú munkával kénytelen a gyermek eltölteni egy félnapot. A könnyen mozgatható asztalok és székek s a cselekedtető tanítás több mozgási lehetőséget biztosít a gyermeknek. S mivel ezt a motorikus tulajdonságát kiaknázza ismeretei bővítésére, egyrészt maradandóbbakká válnak ismeretei, másrészt egészségesen levezetődnek ilyen irányú szükségletei, s nem halmozódnak fel a gyermekben a kirobbanásig tartó feszültségig.

2. *Hiányzik a merevség és megkötöttség*, pl. az órarend szigorú betartásánál és pedig aszerint, amint a tapasztalatok feldolgozása több-kevesebb érdeklődést kelt, vagy időt kíván. Főcél az alkalmak időszerű kiaknázása. Tehát minden adandó problémát, minden érdeklődést, minden felvetődő eszmét úgy elmélyíteni, s olyan egységbe foglalni, amennyire csak lehet: fölhasználni azt a szókincs gyarapítására (mese keretében), a stílus tökéletesítésére (fogalmazás), a rajzkészség, vagy kézügyesség elsajátítására, esetleg a számolási készség fejlesztésére. S ezzel az ú. n. globális-egységgel tulajdonképpen minden nap csak egy-egy probléma oldódik meg, de ugyanazt az egy dolgot több keretbe helyezve, (tantárgyak) igen mély és maradandó tudást biztosít. Figyelme ú. i. nem fárad ki a különböző tantárgyak. — legtöbbször teljesen ellentétes anyaga, — következtében, érdeklődése mindvégig megmarad a tanulási idő alatt, s így tudása is biztosabb.

3. *Nem helyez nagy súlyt az emlézésre*. Főcél a gondolkodás kifejlesztése. Azzal, hogy egy-egy új ismeretet olyan sok oldalról megvilágítva és feldolgozva tesz magáévá a gyermek, tudatosabbak az ismeretei, fölösleges a szajkózás, az emlézés. Ahol pedig szükséges (egyszeregv, költemény), ott is hangulatot teremt, játékos keretbe helyezve az anyagot.

4. *Kísérleti jellegénél fogva az új nevelés jobban kifejleszti a gyermek természetes hajlamait és képességeit*, s így a lelkében felmerülő kérdésekre könnyen felvilágosítást kap. Az új iskola *szabadabb szelleme* is elősegíti az egyén természetes hajlamainak kibontakozását. Nem a külső fegyelem, — a drill —, a nevelési eszköze, hanem a belső fegyelem, az önnevelés és önuralom kifejlesztése.

5. *Egyéni nevelésre törekszik*: éppen ezért a gyermeket sajátos hajlamai szerint igyekszik nevelni.

6. Az „új iskolák” eszményi *sajátos szervezete* megkívánja a kollektív munkát. Ez a körülmény társadalmi és erkölcsi szempontból rendkívül fontos. A gyermek kikerülve a felnőttek társadalmába, könnyebben tud beleilleszkedni annak szervezetébe. Megszokja már az iskolában, hogy mindenütt vannak vezetők és vezetettek, mert mindkét csoportnak többször volt a

tagja, s így nagyobb önállóságra téve szert, egyformán szokja meg a parancsolást és engedelmisséget.

7. *Koedukációs rendszerénél* fogva nem különül el olyan szigorúan a másik nemtől. A családban és a társadalomban is együtt élnek s egymásra gyakorolt hatásuk is igen sokoldalú. Udvariasabbak, figyelmesebbek egymással szemben, s ez az együttes nevelés főleg olyan egészséges versengés előidézője, mely csak jótékony hatású mindkét nemre nézve.

8. A legtöbb külföldi új iskola fölveszi programjába a *világbéke és az egységre-törekvés gondolatát is.*

*II. Testi nevelés.* Az új nevelés iránya hangsúlyozza a kézimunkák nagy fontosságát is.

1. Saját műhelyükben kisebb, egyszerűbb ügyességek előállítása közben nagyban kifejlődik a gyermekek megfigyelése s az egymásrautaltság következtében a szolidaritásuk. — Foglalkoznak *földmunkával*, hogy állandó kontaktusba kerülve a természettel megszeressék azt s hogy értékelni tudják a szántóvető fáradságos munkáját s emellett esztétikai érzéküket is fejlessze. — Az internátussal egybekötött új iskolákban *állattenyésztéssel* is megismerkednek. Azok gondos ápolása és táplálása kifejleszti felelősségérzetüket, az állatok életének természetbeni szemlélete pedig a tanulás illusztrációjára szolgál.

2. *Tevékenykedésük kisebb-nagyobb csoportok keretében* történik és mindig „szabadon”. Ők maguk választják meg a munkát, a nevelő csak irányít s az esetleges helytelenségeket símitja el. E szabad munka közben egyéniségük, iniciatívájuk és spontaneitásuk szabadon nyilvánulhat meg és fejlődhetik ki.

3. E tulajdonságai kifejlődését szolgálják a *játékok* is, melyek lehetőleg a szabadban folynak le, csak rossz idő esetén fedett helyiségben, de akkor is nyitott ablakok mellett. A növekedés későbbi szakaszában a játék helyébe a sport lép, egészséges versengéssel s később a gimnasztika.

4. Az egészséges testi nevelést szolgálják még a hosszabb-rövidebb *kirándulások* is, melyeket egybekötnek újabb ismeretek szerzésére is, pl. a vidék növény- és állatvilágának megismerésére stb.

### *III. Az erkölcsi és társas nevelés.*

Kisebb létszámánál fogva családiasabb jellegű. Közvetlenebb a kapcsolat a gyermek és a tanító, valamint a szülő és a tanító között is. A gyermekek egymás közötti viszonyát a tisztségek mélyítik ki. A növendékek jobban szeretnek saját körükből választott vezetőket. A nevelő természetesen ellenőrzi a vezetőket és megakadályozza a visszaéléseket. A cél itt az, hogy kifejlődjék a növendékek között a szolidaritás.

Az új nevelés apostolai a *jutalmazást és büntelést* olyan szűk térre szorítják, amennyire csak lehet. Így megtanulják a

gyermeknek a munkát, magáért a munkáért s az eredményért megbecsülni, nem várnak tehát jutalmat. Viszont legnagyobb büntetés a fiaskó által okozott elégedetlenség. Büntetést csak súlyos esetben alkalmaznak: a megfeddést vagy végső fokon a kizárást.

Az erkölcsi erények gyakorlására a figyelmet mindig alkalmoszerűen hívják fel. Elősegíthetik ezt napi vagy heti közös olvasmányok is. Az önmehtagadások, az igazságérzet, az igazmondás és a felelősségérzet kimélyítését már az oktatás legalsó fokán kezdik el és az idők folyamán közösen összehasonlítják a növendékek fejlődését. Ezzel egészséges önkritikára tesznek szert, nem válnak se skrupulózusokká, — sem a másik végletű — tágletkiismeretűvé. Rossz hajlamaikat nem elnyomni, hanem egészségesen levezetni és szublimálni törekшенek.

Ezek azok a vezérgondolatok az új iskolák szervezetében, amelyek az új nevelés irányvonalát általában meghatározzák. Tagadhatatlan, hogy ezek az eszmék nem mind újak, sőt szinte azt is mondhatjuk, hogy valamennyit meg lehet találni régebbi nevelési rendszerekben. (Basedow, filantropikusok, Rousseau, Pestalozzinál), sőt még a mai, tőlük elvben eltérő pedagógiákban is. Ennyiben tehát nem „vadonatúj” nevelési gondolatokkal állunk szemben s mégis annak kell minősítenünk, mert így összegezve, a mai nemzedék komkrét kérdései és célkitűzései váltották ki azt az elmélkedők lelkéből; új mert az új tudományos kutatások lélektani, élettani és módszertani eredményeire támaszkodik és legfőképpen új azért, mert a jövő nemzedéket nevelve egy egészen új világkorszak megteremtésén fáradozik.

Az kétségtelen, hogy mint minden újításnak, úgy ennek az irányzatnak is nagyon sok bírálója van. Főleg az évtizedek óta — s valószínűleg jó eredménnyel — működő pedagógusok a legkomolyabb bírálói. Mondván: a régi módszerrel is sikerült igen nagynevű tudósokat és államférfiakat nevelni; sőt a mai ú. n. új nevelés hirdetői is ezekből az iskolákból kerültek ki, tehát mégsem egészen helytelen a „rég, elavult módszer”. A maguk szemszögéből nézve a dolgokat, igazuk is van a régi rendszer híveinek. De akkor igaza van annak a szántóvető gazdának is, aki szívós kitartással ragaszkodik az elődjektől örökölt ekéhez, mert azzal is nagyszerűen meg tudta művelni a földjét, főlösképpen tehát a ma „divatos” traktorral szántani fel a földjét. Akik még a póstakocsi-idejébeli szellemet őrizték meg, azok valóban szédüülhetnek is a ma megnövekedett forgalom láttán.

De haladni kell a korról, a kor áramlatával, új törekvéseivel. S ha halad a technika, az orvostudomány, s általában minden tudomány, akkor természetsszerűleg következik, hogy ebben a haladó rendszerű korszakban élő egyénnek is ilyen irányban és tempóban kell nevelődnie. Másck a követelmények a ma

emberével szemben, tehát más eszközökkel és más módszerrel is kell ezt a célt elérni, amint Hermann Lietz mondja; hogy olyan ifjúságot nevelhessünk, „akik testben és lélekben egészségesek, gyakorlatiasság, tudomány és művészi készség tekintetében kiválóak, melegen éreznek, világosan és élesen gondolkodnak és végül bátran és erősen akarnak“.

Tény az, — s ebben igazuk van a bírálóknak, — hogy ez az újítási mozgalom külföldről szivárgott be hozzánk, tehát nem a magyar faj termelte ki magából, de Herbart rendszere sem volt magyar! A tudományban nem érvényesülhet a sovíniszta jelleg. Minden újítást átvesznek a kultúrnemzetek, ha azt helyesnek s hazájuk szellemével összeegyeztethetőnek tartják. A nevelési rendszereknél azonban megnehezíti az átvételt egyes nemzetek más és más temperamentuma, adottsága, szellemi berendezettsége, intelligenciája, az általános közvélemény, a közoktatásügy szervezete stb. Könnyebb az átvétel a technika, vagy akár az orvostudomány terén. De a nevelési rendszerek átültetésénél nem sematikusan kopírozzuk a külföldet, hanem az előbb felsorolt gátló körülményekkel összeegyeztetve, azokkal összhangba hozva, a hazai viszonyoknak, a magyar faj szellemének és hagyományainak megfelelően járnak el az újítók. Az indítás, a törekvés, a reformálás gondolata, esetleg egy-egy eszme lehet szerzemény, de a kivitel, a megvalósítás, a módszer feldolgozása azért a magyar faj szellemi berendezettségére és temperamentumára készült s éppen ez az előrelátó szelekció a legjobb biztosíték arra, hogy ez az idegenből átültetett palánta idővel terebélyes fává fog izmosodni hazánkban is.

### Az új iskolák hazánkban.

Amikor a pedagógiai mozgalmakban az egész világon felhangzott a jelszó: „egy új, egy tökéletesebb emberideál kiművelése“ —, felfigyeltek hazánk pedagógusai is, sokan csatlakoztak az új nevelés mozgalmához, részt kérve maguknak a magasabb, tökéletesebb kultúrát kívánó harcban. E harcvonalban pedagógusaink azért küzdenek évtizedek óta, hogy megcsonkított hazánkban minél több egészséges, felszabadult, cselekvőpályára termett, független, szociális és alkotó embert neveljenek az új nevelés eszközeivel és célkitűzéseivel is, kik bárhol, az élet bármilyen viszonylatában megállják helyüket s ezzel egy jobb jövő kiépítésében hatékonyan közreműködjenek.

Ez úttörők között ott találjuk a Ferencrendi Mária Misszionárius nővéreket, kik 1913-ban Montessori elveit alkalmazták az óvóiskolára, később az elemi, majd újabban a polgári iskolájukat is átalakították e — hazai talajban is bevált, — új módszernek megfelelően.



Ugyancsak ebben az évben Nemesné Müller Márta Brüsszelben alapít egy ú. n. „Családi Iskolát“, mely 1915-ben Pestre kerül s azóta állandóan ott is működik.

### *A „családi nevelés“.*

Nemesné Müller Márta nem készült eredetileg pedagógusnak s mégis joggal mondhatjuk, hogy egyik legértékesebb rendszert alkotta meg magyar földön. Egészen fiatal korában két egymást kiegészítő gondolat töltötte be lelkét.

1. Nem lehetne-e úgy tanítani az iskolában, hogy így a tanulás maga örömök forrásává legyen?

2. Nem lehetne-e, nem kellene-e a tananyagot úgy közölni, hogy a tudattalan lelki hatások már a gyermekkorban rendeződjenek, szerveződjenek s értelmet és értéket nyerjenek az egyén lelkében?

Ez a két nagy gondolat azután eldöntötte N. Müller Márta pedagógiai sorsát. Kutatni, tanulmányozni kezdett — 100-nál több egyénnek fejlődésmenetét vizsgálva, — s 11 évi adatgyűjtés után megírja a *„Lelki fejlődés útja“* című könyvét. De ezzel nem merült ki pedagógiai tevékenysége. Hosszabb időre külföldre megy, hol alapos tanulmány tárgyává tesz minden pedagógiai kérdést. Öt évig dolgozik elméletileg egy saját magániskola tervén, mely 1912-ben Brüsszelben valósággá is válik. Két évi sikeres és boldog nevelőmunka után, telve ambícióval, sok tapasztalattal gazdagodva tér vissza hazánkba, hogy rövid ideig tartó kísérletezését itthon tovább folytassa. 1915-ben „Családi Iskola“ néven meg is alakult intézete, mely azóta terebélyes fává izmosodott.

Működését megindító két pedagógiai gondolata, saját énjéből fakadt, saját iskoláskorának reakciójaképen. Érezte, hogy az a nagy ismerethalmaz, mely tulajdonává lett, tulajdonképpen feldolgozatlanul raktározódott fel benne és nem vált lelkében élő valósággá. Pedig ahogyan Nemesné Müller Márta írja: „A gyermek fejlődési szükségletének kiélése igen nagy élmény számára és szükséges kelléke lelkületének. Megértettem tehát, hogy az iskolának azon kell lennie, hogy a gyermek tudatában a tanultak, ok és okozati összefüggést létesítsenek. A szerzett készségek és ismeretek előkészítik, de lehetővé is teszik ama tevékenységeket, amelyeket átélni a gyermeknek lelki öröme. Hogy ennek a követelménynek megfeleljek, fel kellett fednem magát a módokat, amelyek mellett a tanulás öröm. Aktív, alkotó és a maguk helyén játékos eljárásokat kellett a tanulás szolgálatába állítanom. A tevékenységekbe kellett becsempésznem ama ismereteket is, amelyeket a mai társadalmi élet fiaitól megkövetel.“

Belgiumi tapasztalatai arról győzték meg, hogy nem a nagy

tudáson és nem az ész, az értelem kiművelésén múlik a nemzet, az állam boldog, vagy harmonikus volta, hanem fiai szociális beállítódottságán. „A belga nép döntőjelentőségű előnye az — írja, — hogy közügyekben erősebb szociális érzéket tanúsít, mint a kontinens általam ismert 9—10 nemzete. Eléggé felelősségteljes ahhoz, hogy felülről jövő korlátok nélkül se lépje át azokat a kereteket, melyeknek átlépése polgártársainak ártana. Kiváló gyakorlati érzékével pedig, — ha rákerül a sor, — a nemzet, a közösség életében csakúgy megállja a helyét, mint a magánéletben.”

Hogy nálunk e téren tapasztalt hiányokat pótolja, a nevelés középpontjába a közösség eszméjét helyezte: „a közösség javára szolgáló munka, mely az erkölcsi tételeket és érzelmeket a cselekvés gyakorlatába oltja.”

Nagy nehézséget jelentett azonban számára, aki a szabadabb, kötetlenebb eljárásokhoz és tananyaghoz szokott, az itthoni kötött, előírt *tanterv* és órarend merevsége. Módszerét a hazai tanrendhez és órarendhez kellett kötnie s hozzájuk kellett alkalmazkodnia. De sikerült ez is. Nem az íróasztal mellett tervezte meg és állította össze haladásának útját, hanem több évi tapasztalat adta meg hozzá az impulzust. Megtalálta azt a módszert, mellyel sikerült a gyermek kíváncsiságát kellőképpen felfokoznia s a kívánt irányba terelnie. Főszempontja a gyermek *érdeklődése* volt. S ezt az érdeklődést úgy irányította, hogy az első téma egy láncolat első szemeként, egyik tárgykörtől a másikba vezessen, onnan pedig tovább, adott síneken a láncolat utolsó szeméig, úgy, hogy az érdeklődési kör ne záruljon le idő előtt. Mert az első érdeklődési központ életrevalóságán múlik az önmagát kialakító évi tanmenet sikere, ahogyan Dewey is vallja.

*Az I. osztályban* pl. még nagy szerepe van rendszerében a játéknak. Itt tehát a papásdi-mamásdi játék s a család és élete, — amelyet a gyermek elhagyott, — a kiindulópont. Majd a gyermek szerepe a családban, napi teendői, higiénia a kicsinyek életében, szociális beleilleszkedése egy másik nagy családba, az iskolába, stb. Azután a gyermekek életében oly nagy szerepet játszó Mikulás, karácsony, húsvétra való készülődés, ezzel kapcsolatban az ünnepnapok és hétköznapiak megkülönböztetése, a naptár megismerése, stb. Ez az élménysor a feldolgozandó koncentráció magva.

*A II. osztály* már tevékenyebb részt vesz a tanmenet felépítésében. Az első osztály családjá vidékre kerül s ott házat épít magának. Kiosztják a szerepeket, ki mit és hogyan csináljon. Karácsonyra el is készül a ház, hogy az ünnepek alatt kipihenhessék fáradságos munkájukat. Közben az anya, — a megfeszített munka következtében, — megbetegszik, kórházba kerül s a

legnagyobb leánynak kell vezetnie a háztartást. Ez a tárgykör még az erősen egocentrikus gyermeket is rendkívül leköti, hisz rajta van a háztartás egész felelőssége s tőle függ övéi jóléte. Ez a körülmény nagyfokú aktivitást vált ki belőle. Ahogy kitavasodik, megkezdődik a kerti munka s megismerkednek ennek különféle teendőivel. Nyár van, kezdődik az aratás, a család szorgos munkájának koronája s ezzel be is fejeződik a család otthoni s a gyermek iskolai munkája. Ebben az egységes keretben a gyermekek teljesen beleélik magukat választott szerepükbe; egész éven át megtartják azt s minden egyes a lehető legjobban igyekszik eme feladatának eleget tenni.

A *III. osztályban* már tudják a gyermekek, hogy új tantárggyal, — a földrajzzal — ismerkednek meg. Örömmel fedezik fel a térképet a falon és szorgalmasan tanulmányozzák azt, hogy minél hamarább tájékozódni tudjanak az egész városban. Kirándulás alkalmával megszemlélik a várost, — egy magasabb helyről, — madártávlatból. Majd felvetődik a gondolat, hogy mindig ilyen volt-e a város. Ezzel kapcsolatban megismerkednek múltjával, régi lakóival, az első településekkel, a húnokkal, magyarokkal, Szent Istvánnal, IV. Bélával, Mátyás királlyal, a török elnyomással; míg eljutnak a város mai képéhez. Hogy a térképen jobban eligazodjanak, meg kell ismerkedniök a közlekedési eszközökkel, illetőleg útvonalakkal. A város jelenének tárgyalása közben kitérnek a lakosság foglalkozására, élelmezésre, iparára, kereskedelmére, középületeire, stb. Ebben az évben a gyermek életfolyása az a fonál, melynek alapján sorra veszik mindazokat a fontos tényezőket, amelyek a város és a család viszonyában mutatkoznak.

A *IV. osztály* tanmenetének összeállítása csaknem elejétől végig teljesen külső befolyásolás nélkül gördül le. A gyermekek u. i. annyi gyakorlatra tettek szert az előbbi évek folyamán, hogy ezek analógiájára ők maguk indítják meg az elmélyülés folyamatát s vetnek fel újabb és újabb szempontokat a beszélgetés megindítására.

Miért tartja fontosnak Nemesné, hogy a gyermekek minden ismeretüket bizonyos keretben fogják fel és ismerjék meg? Elsősorban azért, mert így áttekintést nyernek tudásanyaguk fölött, átélt valóság minden ismeretük s nem pusztán felhalmozódott ismerettömeg, melyet sem feldolgozni, sem megemésztetni nem tudnak. Másodsorban szükséges a keretek nyújtása a maguk kimagasló szempontjaikkal, hogy ezzel mintegy az emlékezeti anyagot megrostálhassák, kisebbíthessék, anélkül, hogy ezzel az összefüggést még az eddiginél is jobban meglazítsák. Ez a keret később a feledés folyamán mindvégig megmarad s mint az emlékezet fixpontja szerepel, melynek segítségével fel tudják idézni a tanultakat. E módszerrel nevelt gyermekek egy-

úttal erősebb, jobb alapot kapnak az önnevelésre is, mert tudják, hogyan kell kezdeni az ismeretek szerzését, ki tudják hámozni a lényegét s nem vesznek el a sok adat és ismeret között.

Visszatérve a már elkészült tanmenethez, vizsgáljuk meg, milyen vezérelvek szerint szerzik meg a gyermekek az új ismereteket.

A tanulásnak három mozzanata van: ismeretszerzés, a tanultak rögzítése s a tudás kivetítése. Hogyan használja fel ezeket Nemesné módszerében?

1. *Az új ismeret megszerzésénél* nagy jelentősége van a megindításnak. A gyermekek tele vannak érdeklődéssel minden újszerű iránt. Ha a megindítás nem következik be spontánul a gyermeknél, elő is lehet azt idézni, illetőleg ki is lehet azt ügyesen váltani belőlük, anélkül, hogy azt a növendékek észrevennék. Pl. feltűnő helyre kitesz a tanító egy-egy élénk tárgyú képet, vagy kiállít valami szokatlan szemléltető eszközt, esetleg képeket oszt ki a gyermekek között s azután várja a kérdéseket, melyek a beszélgetést megindítják.

Ha ilyen módon az érdeklődés fel van keltve, a tanítónak már csak az a feladata, hogy az ismereteket egybegyűjtse, leszűrje és kapcsolja. Nem közli tehát az ismereteket, csak annyit, amennyi feltétlenül szükséges, amelyre u. i. nem tud rájönni a gyermek. A tanítandó ismeretanyagot éppen azért két részre osztja. Egy kisebb rész az, amit előad s a nagyobb részt önálló feldolgozás tárgyává teszi, hogy az öntevékenységen alapuló önálló kutatásra rászoktassa a növendékeket. A felfedezés, vagy valaminek a „nyitjára jönni“, a gyermekek legnagyobb öröme. Így megszeretik a kutatást s közvetve az ismeretszerzést. A felfedeztetéssel nyert gondolkodási sémák tehát különleges gondolatmeneti technikára tanítják meg. Ezzel természetesen megadjuk a gyermekeknek a lehetőséget arra, hogy a tanító gondolatmenetét — per analogiam — követni tudják. A mondottakból is kitűnik, hogy ez az aktív, felfedeztető és érdeklődést ébresztő módszer, jobban fejleszti a gyermekek értelmét, s könnyebben válnak önállóan gondolkodó és cselekvő egyénekké.

2. *A tanultak rögzítése* — a jól kiaknázott érdeklődés ereje folytán —, legnagyobbbrészt mindjárt az ismeretfelvételnél, vagy ennek kivetítése közben történik. A koncentrált tanításnak éppen ez az előnye és jellegéhez is tartozik, hogy aránylag igen kevés külön begyakorlást kíván. De ami még sem rögződik meg kellőképpen a gyermekekben, azt pótolni lehet jól alkalmazott gyermekjátékokkal. Pl. a fejszámolás gyakorlására számtanlottót játszhatnak; a szótagolást kiolvasó versekkel gyakorolhatják, mint az „e-gye-dem, be-gye-dem, ten-ger-tánc“ stb., ahogy azt a gyermek öntudatlan játékában teszi, de természetesen tudatosan, fokozatosan és rendszeresen. Vannak azután játé-

szerű versenyek, melyek szintén azt a célt szolgálják. A mechanikus tudást örömezetek közt kell tehát a gyermek emlékeztetésébe vésni s akkor kedvvel is végzi munkáját.

3. *A tudás kivételése* az aktív iskola legszebb hajtása. A gyermekek örömmel számolnak be ismereteikkel, önkéntelenül is kikívánczik az belőlük. S ez a kikívánczolás szükséges és hasznos is, mert ez egyrészt funkció örömmel tölti el őket, másrészt az esetleges elmaradt gyermekeket is ösztönzi fokozottabb tevékenységre, — de a tanítót is tájékoztatja a felmerülő hiányokkal szemben.

A tanítás menetét az *irányító órarend* határozza meg, mely a tanterv és utasításnak megfelelően, de mégis az új nevelés-oktatás szellemében készült. A keret, az érdeklődési központ itt is erősen kidomborodik s ennek szolgálatába állítja a különböző tantárgyakat. Nem ötletszerűen változnak az egyes tantárgyak, mert ez állandó zökkenést idéz elő, szétforgácsolja a figyelmet s a gyermek nem talál összefüggést a különböző tárgyak között: hanem egységek szerint. Ha a gyermekek fokozottabb érdeklődése úgy kívánja, hosszabb ideig foglalkoznak egy-egy egységgel, míg azt teljesen ki nem merítették.

Mind a 4 osztály órarendjében szerepel az „*élménynapló*“ és a „*fali napló*“, melyet a gyermekek maguk vezetnek élményeik megörökítésére. A gyermekek szeretik elmesélni tanító-nőjüknek a velük történt eseményeket, ki ezeket néhány szóban papírra veti, addig, míg a gyermekek maguk is el nem sajátítják az írás tudományát s át nem veszik azt a szerepkört. E naplóba a többiek ezalatt kis rajzokat készítenek, melyet ügyesen beleragasztanak. Később már otthon is készítenek rajzokat közös naplójuk számára. Természetesen nem minden gyermek mesél egy nap, nincs is mindenkinek mindennap mondanivalója. Hogy a tanító ösztökélje őket mesélésre, a naplófüzet elején szereplő osztálynévsorban mindig megjelöli, hogy ki hányszor mesélt már, vagy esetleg felolvass a naplóból egy-egy érdekesebb részt s így kedvet kap a bátoratlanabb gyermek is. Így készül tehát az élménynapló, melyben tájékozódhatunk, hogy a kis Ilonka új kabátot kapott, vagy Klárikáékhoz megérkezett a nagymama, hogy Pistának mit hozott a Jézuska stb. Mind-mind kedves emlék, mely az egyes gyermekeket közelebb hozza egymáshoz s az együttérzést fejleszti.

A „*falinapló*“ az osztályfalán végighúzódo papírcsik, hónapok szerint. Erre naponként ráragasztják a gyermekek a megfelelő naptárszámot s melléje írják a nap fontosabb eseményeit: névnap, kikapás; vagy természeti megfigyeléseket: esik, dér, hó, köd van stb. Ez az eljárás nemcsak cselekedtet s a gyermeket munkára serkenteni, hanem tananyagot is visz be az iskola életébe: öntudatosan élik át az évet, mindig tudják

a dátumot, megfigyeléseket végezve a természetben, állandóan kontaktusba kerülnek vele stb.

De szerepel az órarendjükön ú. n. „*pótló óra*“ is, mely alatt az esetleges elmaradásokat pótolják; van szabadon választott egyéni tanulás, egyéni olvasás, alakítás, a tanultak vagy egy-egy mese dramatizálására stb., minden olyan újítás, mely a megszokott sablonos órarendekből hiányzik.

Hiányzik azonban Nemesné órarendjéből az elemi iskola ismeretszerzésének gerince, a: beszéd- és értelemgyakorlatok néven ismeretes tantárgy, mely magában foglalja természetszerűleg a földrajzot, természetrajzot, történelmet, gazdaságtant. És pedig azért, mert ezek nem mint különálló tantárgyak szerepelnek, hanem mint a tanulási egység központi tárgyai és *főtárgy* néven jelöli azokat. Ennek szolgálatában áll az írás, olvasás, fogalmazás, nyelvtan, számolás, — rajz, kézimunka és ének, mint *szaktárgy*. E szaktárgyak a főtárgyból fakadva, beléje torkolva, de mégis önálló életre törekшенek. Bizonyos fokig külön kell válassztani a kettőt egymástól, de hangsúlyozza egyúttal Nemesné, hogy minél jobb a tanító, annál kisebb térre szorul ez a különválasztás.

Vegyük sorra és vizsgáljuk meg azokat a módokat és eljárásokat, melyekkel Nemesné módszere e „szaktárgyakat“ a gyermekekkel megismerteti.

*Az írás tanítása.* Négy éve kísérletezik iskolájában a reformírással, mely bár közel áll a gyermektanulmányozás szabta ideálhoz, mégis túlmerevnek és megkötöttnek találja.

A kiindulást, írást kezdő gyakorlatokkal vezeti be. Egyszerű kis rajzformák ezek, melyeknek elemei a betűk elemeivel egyezők és díszítésre szolgálnak. Nagyságuk kezdetben túlméretezett, később a gyakorlat következtében a rendes betűnagyságot érik el. Ahogy a gyermekek megszokták a ceruza kezelését, rögtön Reddis tollal írat, hogy később ne okozzon e váltás különösebb nehézséget a gyermekeknek. Egyszerű az íráskezdés, ha a nagy nyomtatott betűkből indul ki, mert a legtöbb gyermek már ismeri ezeket; másrészt, egyforma nagyságuknál fogva könnyebb a megtanulása. A gyakorlás vonalozatlan blokklapokon történik, melynek nagy előnye, hogy a kezdetleges, sikerületlen írás nincsen mindig a gyermek szemé előtt; de praktikusabb is, mert a betűnagyság variálására igen alkalmas, nem köti meg annyira a gyermeket, mint a vonalozott papír. Viszont a szépírást már vonalozott füzetben gyakorolják, mert a gyermek önkéntelenül jobban összeszedi magát, ha füzetbe ír, jobban vigyáz nemcsak az írás szépségére, de a füzet külalakjára is. Ha az osztály zöme már tudja írni a nagy betűket, tér át a kis betűk írására. Először azokat a kis betűket gyakoroltatja, melyek alakban megegyeznek a nagy betűk-

kel, csak nagyságban különböznek s azután a többit. Legegy-  
szerűbb Nemesné szerint, ha a fekete betűkkel írt nagy betűk-  
re, piros ceruzával belerajzolják ugyanazon kis betűket. Egyik-  
másik gyermek Nemesné szerint, együttében egész abc-soro-  
kat másolt le s közben igen sok betűt jegyzett meg.

A folyóírás kialakítása bizonyos nehézségbe ütközik. Azt  
tapasztalta Nemesné, hogy az átmenet következtében az írá-  
sok meglehetősen romlanak. Különösen a betűk távolságát s a  
sorok irányát tévesztik el sokan. De gyakorlás következtében  
e nehézségek feloldódnak s a gyermek veleszületett s az idők  
folyamán kialakult szépérzéke. — ha csak nem túlideges, vagy  
nagyon ügyetlenkező gyermekről van szó —, idővel diadalt  
arat.

*Az olvasástanítást* az általa módosított Decroly mód-  
szerrel kezdi. Decroly módszere Nemesné szerint megfelel az  
angol, vagy a francia nyelv szellemének, de a magyar nyelv,  
mely csaknem teljesen fonetikus, nem kíván ilyen lassított ta-  
nítási módot s ezért átalakította azt a magyar nyelv szellemé-  
nek megfelelően. Egy tárgykörből választott betűcsoportból  
álló szókat, — alatta a szónak megfelelő rajzzal —, bemutatja  
a gyermekeknek, kik azt lemásolják és lerajzolják. Eddig egye-  
zik Decroly eljárásával. Csakhogy Nemesné e szókat játékos  
módon hangokra, illetőleg betűkre bontja, s azután megint ösz-  
sze is rakja. Így a gyermek a szóval kapcsolatban rögtön a szó-  
tagokkal és a betűkkel külön-külön is megismerkedik, s ezzel  
tudatossá válik az olvasása. Ezzel a gyorsított eljárással napi  
 $\frac{1}{2}$  órai olvasástanítás mellett 12 nap alatt, — egy kivételé-  
vel, — tanult meg az egész osztály olvasni kis és nagy betűk-  
kel, bármilyen szöveget.

Igaz viszont, hogy a szóegészek játékos alkalmazását már  
az első napokban kezdték; olvasásgyakorló játékos lottói is  
előkészítésül szolgáltak, mégis igazat kell adnunk Nemesné-  
nek. Hangoztatási előkészítő gyakorlatai emellett nagyon fej-  
lesztik a gyermekek megfigyelőképességét, előkészítik a helyes-  
írást is és nagyon lekötik a gyermekek érdeklődését. Ilyen elő-  
készületül szolgálnak: a betűk összekeverése, betűszekrény ren-  
dezése, nagy betűminták alapján drótdarabokból, vagy agyag-  
hurkákból betűk formálása. Vannak azután betűsablonjaik a  
gyermekeknek. Ezek bádogsablonok, melyek segítségével igen  
könnyen szép betűalakokat tudnak rajzolni. Hangoztatási és  
hangfűzési előgyakorlatait Berthold Ottó elgondolása alapján  
használja.

Sokan ezeket a gyakorlatokat mesterkéltnek tarthatják,  
esetleg természetellenesnek; viszont a gyakorlat azt bizonyítja,  
hogy a gyermekek számára rendkívül egyszerűek és főleg já-  
tékosak, mely vonzóvá teszi e hangoztatást számukra. E játék

csak addig ajánlatos, míg a gyermekek nehézség nélkül könnyen össze tudnak olvasni. De nem is minden évfolyamnál jön ez használatba. Ha olyan gyermekek kerülnek össze, kik már kicsit tudnak olvasni, vagy legalább is ismerik a betűket s rövid szavakat tudnak már összeolvasni, — fölösleges.

Az állandó gyakorlás juttatja azután el a növendéket szép és értelmes olvasáshoz. Kezdetben, míg a könyv még elrémtíti a gyermeket a hosszú szókkal, — játékos formában gyakoroltat Nemesné. Kívágnak pl. árjegyzékekből játékokat s ezekkel — egész áruházakat rendeznek be —, boltosdit játszanak. Ha a boltos nem elég ügyes és csak nehezen sillabizálja ki a kép alatt a játék nevét, mást választanak. Viszont boltosnak lenni nagy kitüntetés, tehát teljes erővel folyik ezért a tisztességért a versengés és örömmel gyakorolják az „árúk“ nevének olvasását.

Vagy később, a szépen olvasó felolvashat társainak, mely nagy megtiszteltetés számukra, tehát ez is serkentőleg hat. Ilyen eszközökkel örömmel és nagy szorgalommal tanul a gyermek s év végére már minden növendék elsajátítja a szép és értelmes olvasást.

A *fogalmazás* tanítása már az első osztályban indul meg. Ha a gyermekben életszükségletté válik, hogy élményeit, benyomásait elmesélje a tanítónak, ha tehát bizalommal nyílik meg kis lelke és gátlásmentesen közli mindazt, ami foglalkoztatja, akkor könnyebben fog megindulni a fogalmazásban is. Mert igen sok gyermek még elbeszélni sem tudja gondolatait, annyira szegényes a szókincse; döcög, hebeg alig érthetően fűzi össze a szokat. A szókincs szegénységén állandó meséltetéssel lehet segíteni; de segít az élménynapló is. Ez főleg a gátlások feloldására s az érzelmek levezetésére, szublimálására alkalmas. De vannak gyermekek, kiknek gazdag a szókincsük, nagyszerű mesemondók. talán kifejező erejük is kiváló, de rossz a nyelvérzékük s így stílusuk nem magyaros, nem szabatos. De a tanító szép nyelvezete, a versek, olvasmányok, énekek s főleg a szavalókar, mind hozzásegíti a gyermeket stílusa tökéletesítéséhez.

A fogalmazás tehát nem indul meg egyforma könnyen és ugyancsak nehéz annak a gyermeknek a helyzete, akinél a félelem, a rossz nyelvérzék s a szókincshiány összegeződik.

Mivel az elsőosztályos gyermeknek még az írás terén is nehézségei vannak, kezdetben inkább a szóbeli fogalmazást gyakoroltatja Nemesné, az írásbeli ezalatt érlelődik. Ha már egy-két mondatot magától ír le a gyermek, az nagy haladás. Ezek az első szárnypróbálgatások természetesen még nem mentek a helyesírási hibáktól. Ezeket kezdetben szónélkül javítja ki a tanító, mintegy éreztetve a gyermekkel, hogy nem törő-



dik a hibákkal, hogy el ne vegye a kedvét a fogalmazástól. De azután lemásoltatja a növendékkel a már kijavított szöveget. Az eredményes próbálkozás serkentőleg hat s minden nap jelentkeznek újabb és újabb gyermekek, kik már otthon is írnak naplót. A fogalmazási készség előbb-utóbb jelentkezik minden gyermeknél, csak ki kell várni az időt s főleg különféle alkalmakat kell nyújtani a megindulásra.

*A II. osztály tanmenete* s a főtárgyfűzet vezetése különösen képen megfelel a gyermek korának, szabad játékos jellegének. Örömmel ír és rajzol arról, amit ő maga játszik, amit maga csinál. A természetismereti táblázatok egyéni megfigyelései szintén erős impulzust adnak az ösztönös írásnak.

*A III—IV. osztályban* már maga a főtárgy határozott megállapítása (fixálása) is belső szükségletté lesz. Ezen a fokon már önállóan feldolgozott tárgykörök, egyéni megfigyelések, szabadonválasztott házi feladatok szerepelnek; vagy kis felolvasások, — egy-egy ünnepélyre, — valóságos íráslázzal töltik el egész kis énjüket. Ha egyszer amúgy igazán felébred a gyermekben az íráskedv, egész életreszóló lendületet adhatunk vele. — „Alkalmat s ismét csak alkalmat és buzdítást és szeretetteljes fogadtatást a kicsinyek írásának és írni fognak“ — mondja a pedagógus.

A tárgykör megválasztása különböző lehet: leírhatja a gyermek egyéni élményeit, közösen átélt eseményeket; választhat érzelmileg aláfestett élményeiből (pl. karácsony-este, egy érdekes álmom stb.) vagy a mindennapi élet jeleneteiből. Mind egyformán fejleszti íráskészségét, mind megfelel a célnak; a fődolog, hogy a gyermek megtörtént, átélt eseményeket vetítsen ki lelkéből, mert ez egyrészt könnyebb számára, másrészt jobban megfelel lelkivilágának, — s kezdeti fokon különösen ez ajánlható.

De írhat a gyermek mesét is, melyben fantáziájának jut nagy szerep. Egy gyermek pl. felvet egy gondolatot, a másik továbbszövi, hozzászól a harmadik s a negyedik is. A tanító szerepe ilyenkor az, hogy a megindult áradatnak gátat vessen, nehogy egyesek miatt a többiek leszoruljanak a porondról. De kell ez a beleavatkozás azért is, hogy a mondottakat közben pontosan lehessen jegyezni. Akadnak a meseszöveg folyamán kis kritikusok, akik esetleg elvetik, alakítják, vagy színezik a mondottakat. Egyes hibákra a tanítónő is rámutathat, hogy vajjon nem ismétlődnek-e ugyanazok a szavak? Hogy minden részlet érthető-e? Hogy jellemzőek-e a kifejezések stb. A gyermekek kedvelik a közös fogalmazásokat, mert érzik, hogy így többre képesek, mint önmagukban; könnyebben is veszik észre a stílus szépségét és értelmét; de közben a bátor-  
talanabbak is kedvet kapnak, ők sem akarnak alulmaradni tár-

saíknál. Tehát e serkentő hatást, — mint fontos didaktikai eljárást —, nem szabad figyelmen kívül hagyni.

A *nyelvtan tanításánál* fölmerül az a kérdés: szükséges-e egyáltalán e tantárgy az elemi iskolában? „Az bizonyos — írja Nemesné —, hogy spontán nyelvtani érkedlődést nem találunk, tehát ha csak ezt a kétségtelenül fontos indokot vennők tekintetbe, a nyelvtanítást 17—18 éves kor előtt el se kezdenők. Ez azonban csak a tulajdonképeni elméletre vonatkozik.” — Gyakorlatilag már az elemi iskolás gyermekek is érdeklődnek a nyelv sajátosságai iránt, ha azt kellő formában nyújtjuk. De szükségessé teszi már e fokon is a nyelvtannal való megismerkedést, a helyesírás fontossága is. Vannak ugyan gyermekek, kik a szókép megtanulásával megtanulják a kettőzéseket is, de sok olyan tanuló is akad, kiknél jobban rögződik a helyesírás, ha az okát, a miértjét tudják. De szükséges a nyelvtan a logikus gondolkozás előkészítésére is. A középiskola is megkívánja, hogy az elemiből átlépő gyermek rendelkezze már nyelvtani alapismeretekkel. A kérdés már most az, hogy mennyit és hogyan tanítsunk ezen a fokon. Fölteítenül azt, ami a helyesírás megkönnyítésére szolgál s a nyelv szerkezetéből annyit, amelynek segítségével megérti a gyermek, hogy a nyelvi formák miképen fedik az átélt, konkrét valóságot sokrétű alakulatait.

A nyelvtanítás kiindulópontja mindig a nyelv konkrét megfigyeltetése. Bár az ideális nyelvtanítás nem a nyelvtanórán kezdődik, hanem akkor, ha egy-egy nyelvi formára felfigyelnek a gyermekek. A tanító művészete ezt a kellő pillanatot kiaknázni s a megfigyelteteket leszögezve, tanítás közben újból aktuálisá tenni. Tehát már a beszéd és értelemgyakorlat kapcsán, a szemlélt tárgyak közben megsimernednek a név fogalmával, azután következik a részekre bontás fokozata, mivel a világmindenséget nem egészben, hanem részeiben fogjuk fel. Áll ez a beszéd megfigyelésénél is. A nagy egység kisebb egységei önmagukban ismét tárgyak s így nevük van, ezek a főnevek.

Hogy e megfigyelések s főleg, hogy a begyakorlás könnyebben menjen, Nemesné ú. n. *nyelvtanelőkészítő játékot* alkalmaz.

Pl. a *főnév* fogalmát így készíti elő:

1. Megfigyelések közben ilyen kérdéseket tesz fel: „Mi ez?” „Mi ennek a tárgynak a neve?” „Hogy hívják ezt a tárgyat?”.

2. Körben ülnek a gyermekek s mindenki kap egy nevet. Egy tanuló a kör közepén mesét ad elő. Ha közben valakinek a nevét mondja, az felugrik s ismételi a kapott nevet. Aki elfelejt, az büntetésből megfordul.

3. Vannak versenyeik: Ki tud egy megjelölt tárgykörből több nevet felsorolni egy bizonyos idő alatt

4. Lehet képeket, vagy tárgyakat mutatni nekik, néhány pillanatra s azután számonkérni, hogy ki tudta a legtöbbet emlékezetébe tartani. Ezekkel a játékokkal nemcsak szókinszük gyarapszik, hanem emlékezetük is fejlődik s a kicsinyek nagy kedvvel versenyeznek.

Ugyanilyen játékos formában készíti elő Nemesné a melléknevet s az ígét is, mely még az I.—II. osztály anyagához tartozik.

A *melléknevet* kezdetben milyenségi szóval jelöli, mert ez jellemzőbb kifejezés s alsó fokon jobban tapad a jelentése. Rájönnek a gyermekek, hogy minden, amit látnak, hallanak, tapintanak, vagy ízlelnek az illető tárgy milyenségével ismereti meg őket.

a) Kezdetben játék közben ilyenféle kérdést tesz fel a tanító: milyen ez, vagy az a tárgy? Később már: Sorold el e tárgy milyenségeit, vagy melyek e tárgy milyenségei. Felhasználva az előbbi kitalálósdi játékot, már így is kérdezhet: „Melyik része vagy te annak a tárgynak, s milyen vagy?” E módszerrel élesedik megfigyelőképességük s ennek segítségével igen pontos megkülönböztetéseket tudnak tenni. Pl. az egyes állatfajok között.

A tudatos megfigyelést az első évben sok érzékszervképző gyakorlat előzi meg. Ezért becsukják pl. a szemüket s olyan tulajdonságokat fognak fel, amelyeket füllel, orral, nyelvvel vagy újjheggyel képesek megkülönböztetni, illetőleg érzékelni. Utal közben arra is, hogy a szemet bizonyos fokig pótolja a tapintat. Kitérhet itt egyúttal a vakok kifinomult tapintására stb. Mindmegannyi egyszerű játék új fogalmak szerzésére s az ismeretek tisztázására és tudatosulására.

Az *ígét* cselekvés szóval jelölik a gyermekek, hogy ezzel funkciója világosabb legyen.

1. Az ismert „Amerikából jöttem” játékkal rögzítik a kifejezést, melyet így kell mondani az előadónak: „Mesterségem címe ez meg ez a betű. Találd ki, hogy ki vagyok és mit cselekszem.”

2. Vagy a közlekedési eszközökről tanultak után kiosztják a szerepeket: van kocsis, kalaúz, soffőr, pilóta stb. A játékvezető mesél: „Nagy útra megyek. Kocsira ülök.” A kocsis erre ostorpatintást mutat, ránt a gyeplőn s azt mondja: „Kocsis vagyok, hajtom a lovat” stb. Míg mindenki sorra kerül s hasonlóképen jelzi, hogy ő mit csinál.

De az ige nemcsak cselekvést, hanem történést is fejez ki s ezt is csak tapasztalati úton foghatják fel a gyermekek. Pl. egy gyermek kinéz az ablakon s a szembenlevő rendőr moz-

dulatait utánozza, a többiek mondják, hogy pl. áll, néz, jelez stb.

Majd a kicsinyek elvonulnak „Nyelvtanországba“, hol „Nyelvtan Jancsi“ az uralkodó személyiség s nagyon kedves, hangulatos meseszöveg közben ismerkednek meg a nyelvtani formák különböző alakjaival, olvan könnyed és játszi formában, mely még a felnőtteket is leköti és szórakoztatja. Egy-egy egység felépítésében szorgosan tevékenykednek. Külön dobozokban gyűjtik a főneveket, mellékneveket, igéket, határozókat stb. S a doboz oldalára ráírják „Mi“ „Milyen“ „Mit csinál“ stb. kérdőszókat, hogy így különböztessék meg egymástól a különféle szófajokat. Füzetükben is feldolgozzák; pl. egy feladat címe: „Milyen“, kis képet ragasztanak a füzetbe s mellé írják tulajdonságának sorozatát. Közben megindul a versenyezés, ki tud többet felsorolni a tulajdonságokból stb. Erős, aktív munka indul meg, mely örömmel tölti el a gyermekeket s így játszva jutnak mind eme ismeretek birtokába, melyért a régebbi iskolákban „véres verejtékkel“ kellett megküzdeniök a gyermekeknek.

*A számolás és mérés* tanítása terén merül fel a legtöbb nehézség, éppen ezért a pedagógusnak erre kell a legnagyobb súlyt helyeznie. A matematikai tudás nem tűr hézagokat. Az előbbi tudáson épül fel a következő s ahol ez a nagy lánc megszakad, ahol űr támad, nincs mihez kapcsolni a láncot, a későbbi anyagot. Az egyéni eltérések is e területen a legszembetűnőbbek s a tanítás további menetében a legzavaróbbak. A tanító feladata az élet minden vonatkozásainak mennyiségi oldalát úgy felhasználni, hogy ez az elvont művelet, a gyermek fogalmi világából könnyen visszavezessen az élet reális valóságaihoz.

A legnagyobb nehézség az I. osztályra esik, mert itt kell a tulajdonképeni alapot nyújtani s legtöbb új ismerettel megbirkózni. A számfogalmak gondos kiépítése e fokon a főszempont és pedig vizuális, akusztikus és motorikus alapon. A folytonos cselekedtetés sem maradhat el az ismeretszerzés közben. Ajánlatos, ha minden gyermeknek kis zacskóban rendelkezésére áll kavics, gomb, vagy vadgesztenye erre a célra. A főelv, minél több tényleges összetevés, tényleges elvevés, tényleges mérés stb., mert így semmi nehézség nincs a 10-es számkörön belül. Már nagy ugrás a 10-es átlépése, pl. 7 meg 5 rögzítése. Fontos, hogy a gyermekek minél könnyebben oldják ezt meg. Egyik-másik gyermek, aki később igen jól számol, mégis nehézkes módon végzi az ilyen átlépést. Erre példát is hoz fel Nemesné saját tapasztalataiból. Egy gyermek pl. mikor 27-hez 9-et kellett adnia így okoskodott: 7 meg 7 az 14, tehát 29 meg

7 az egyenlő 20 meg 14 meg 2, tehát 36. Még felnőttnek is nehéz egy ilyen műveletsor kiokoskodása.

Ennek elkerülésére ajánlja Nemesné egy-két játékos eljárását, mely a gyakorlatban igen jól bevált.

1. Az ismert ugróiskola analógiájára 10 kockát rajzol a földre, létraszerű elrendezésben. A feladat 6 meg 6. A kavicsdobás helyett a gyermek beugrik a hatodik rekeszbe. Ezután csak a „tízés árokig“ szabad ugrania, mert itt a 7 fejű sárkány ügyel arra, hogy az ároknál mindenki megálljon. Kérdés, hogy mennyit ugrott az árokig s mennyit kell még azon túl a 12-ig ugrania.

2. Vagy: Van egy furcsa ház, a „tízház“. Tíz emelet egymás fölött s minden emeleten egy-egy lakó fér el. Most hárman vannak a házban, de nyolc szeretne még beköltözni. (mindent sematikusán lerajzolnak). Aki beköltözött, azt áthúzzák a táblán s így egyenkint beköltöztetik a lakókat. De csak 7 fér el, mert 3 meg 7 az 10, kell tehát még egy emeletet építenünk a házra, hogy a nyolcadik is beköltözhesse. Később már rögtön rájönnek, hogy ennyien férnek el s ennyinek kell még újabb emeletet ráhúzni a házra.

Nemesné szerint elég volna a 12-es számkörnél megállni, mert annak kibővítése 100-ig logikusabb lenne, mint a 20-as számkör feldolgozása. Viszont a tanmenet szerint kötelező a 20-as számkör. Ezért azt ajánlja, hogy 12 után rögtön bővítsük ki 20-ig a számsort 2—3—4-esével, nem pedig 13—14—15... 20, mert ez könnyebben elérhető a gyermekek számára.

Játékos módszerrel dolgozza fel Nemesné rendszere a páros számokat. A számjegyek óriások és törpékké változnak s így írják le: 1, 2, 3, 4, 5, 6 stb.

Vagy a számsor alkotásánál a gyermekek leguggolnak s csak pl. a kettő többszöröse maradjon állva. Ez is ügyes szemléltetés.

Vannak a gyermekeknek feladatlapjaik, melyek — szemléltetve — feladatok megoldására kitűnőek. Csendes foglalkozásra is igen megfelelőek és autódidaktikus képzésre nagyszerűen beváltak.

A számolás a haladottabb fokon szintén játékos, de még mindig szemléltetéssel és főleg versenyekkel történik. Pl. az osztály általános színvonaláról és egyesek tudáskieséséről a következő versennyel győződik meg Nemesné. Az egész osztály feláll. Aki az adott kérdésre meg tud felelni, leülhet. Nehezebb kérdésekkel indul meg a verseny, melyet csak a legjobbak tudnak megoldani s így nincs zavar, nem egyszerre kiabálja az egész osztály az eredményt. A kérdések fokozottabban könnyebbednek, hogy mindenki megtudjon felelni. Majd előlről kezdődik a játék. Aki „előz“, — vagyis aki pl. előbb csak ötö-

diknek tudott megfelelni, most meg harmadiknak —, az javíthat egy-egy fokkal a helyzetén.

Úgyesen győződik meg Nemesné arról, hogy a gyermekek felfogták-e a példát. E célból kartonlapokra festett műveletjeleket oszt ki. Az elhangzott szöveges példa után, rögtön fel kell mutatni a megfelelő műveletjelet s ebből következtethet a tanító, hogy a gyerekek átlátták-e a feladatot.

A 100-as számkör kibővítése nem okoz különösebb nehézséget, ha a gyermekek tájékozottak a 10-es körben. A tízes fogalmát a két kéz analógiájára felépített táblán rögzítik meg. Levelezőlap nagyságú kartonlapok ezek, melyben 5—5-ös elosztásban használt gyufaszálakat szúrnak bele a gyermekek. Előnye, hogy könnyen áttekinthető a 10 egyes s az 5-ös csoportosítás is. A táblák kezelése igen egyszerű. Van azután egygyufaskatulyában 10 egyes, egy másik nagyobb dobozban 10 tízes, a nagy doboz tehát a 100-ast jelképezi. Az összeadásnál először tízeseket tízesekhez, majd tízesek meg egyesekhez tízeseket adnak, egyesek meg tízesekhez tízeseket s végül bármilyen két, vagy több mennyiséget 100-ig. Ez a természetes menet s így begyakorolva semmi különösebb nehézséget sem jelent.

A kivonás ilyen módon szintén igen egyszerű, ha a kivonandó egyese nem nagyobb, mint a kisebbítendő egyese. Még ha nagyobb a kivonandó egyese, akkor sem jön zavarba a gyermek, mert a pálcikák ott is segítségére sietnek. Pl. a feladat 65—47. Hat tízes pálcika mellett áll 5 pálcika. A gyermek elvesz 4 tízest s maradt a szeme előtt 2 tízes és 5 pálcika, tehát 25; ebből 7 pálcikát kell még elvennie. Ötöt könnyen elvesz, a maradék kettőt a második 10-es tábláról kell elvennie, marad tehát, 1 tízes tábla és 8 pálcika = 18.

Ez tehát egyszerű és természetes a gyermek számára s mivel több irányú a rögzítés, (szemléltet és cselekedtet) világosabb, maradandóbb és biztosabb a tudása.

A számkör kibővítése 100-ig az előbiek analógiájára történik. Szemléltetési eszközeik is hasonlóak. Tovább kibővítve magasabb fokon a számkört, a 10.000 egy szekér, 100.000 egy vasúti kocs, s az 1.000.000 egy hajó rakományával együtt szerepel mint szimbólum.

Úgyes szemléltető eszköz a Laisanttól átvett ábrázolás a helyi érték rögzítésére. Az egyesek — kis cukorkák, tízesével — hegyes papírzacskóba, 100-sával csomagokba és 1000-sával ládikákban csomagolva szerepelnek. Tehát 2325 kirakva: 2 láda, 3 csomag, 2 zacskó és 5 darab cukor.

De ajánlja Nemesné a római számokat is erre a célra, melyek szintén igen alkalmasak.

Begyakorló számtanjátékait a gyermekek nagy élvezettel alkalmazzák. Ilyenek a következők:

*Számtanfogócska a szabadban.* Minden tanuló kap egy nyakába függeszthető számot, melyet — ha már mindenki sorra került —, felcserélnek. Félkörbe állítva fel az osztályt, a tanító elkiáltja magát:  $6 \times 5$ , vagy  $25 + 16$ , aszerint, hogy milyen műveletet akar gyakoroltatni. Erre az a számú gyermek (pl.  $6 \times 5$ -nél) tehát a 30, futásnak ered, a fogó utána. Ha megfogták, ő lesz a fogó.

*Élő  $1 \times 1$ .* A gyermekek kapnak megint egy-egy számot. A tanítónő kimondja  $3 \times 4$ , erre a 12 felugrik. Aki késik, vagy rosszkor ugrik fel, zálogot ad, melyet újabb számtanfeladat megoldásával lehet csak kiváltani.

E gyakorló játékok mellett nagy szerepük van a szöveges példáknak, mert ezek fejlesztik tulajdonképpen a gondolkozást. Hangsúlyozza Nemesné, hogy e példákat a gyermekek életéből merítsük, tehát a gyermekek szellemi munkája a mindennapi jelenségekből induljon ki. Pl. belépőjegyes előadásra mennek a gyermekek. Mennyit fizet egy gyermek; mennyit kell az egész osztálynak együttvéve fizetni; árjegyzékekből kikeresik, hogy milyen téli ruhákat szeretnének venni s mennyibe kerül az összesen; vagy hány cukrot hozott a Mikulás, mennyi van még belőle, kinek hányat adtak, hányat ettek meg a gyermekek stb.

Rá kell szoktatni e műveletek közben a gyermekeket, hogy a megoldás után ellenőrizzék munkájukat, hogy valószínű-e az eredmény. S ha a felelet nem megnyugtató, ismerje a műveletek próbáit, de ezen kívül tanulja meg a gyermek azt is, hogy hogyan lehet a saját gondolatmenetét célszerűen revidálni. Az önkontroll különben is fontos minden munkánál, jó tehát, ha a gyermek minden egyes tevékenykedésénél alkalmazza. Így válik azután tudása biztossá s így lesz az életben ügyesen gondolkozó, jó számoló.

Az iskolában folyó munkák lehetnek egyéni, vezetett csoport —, vagy önálló csoportmunkák.

1. *Az egyéni munkánál*, ha a munkakedv megvan, kevés nehézség merülhet fel. Legfeljebb az, hogy egyik gyermek gyorsabban készül el munkájával, az esetleg unatkozik és zavarja a többit. De ezen is lehet segíteni. A kiadott munkát úgy kell előkészíteni, hogy azt a rendelkezésre álló idő alatt, a leglassúbb is elvégezhesse. A gyorsabb munkatempójú gyermek számára, pedig még más munkát is jelölünk ki, hogy azt folytatólag végezze. Ezzel a gyermekek zavartalan ténykedése biztosítva van.

2. *A vezetett tömegmunka* már nagy nehézséggel jár, mert mindig akadnak gyermekek, kik nehezen tudnak beleilleszkedni a csoportba, kevesebb tudásuk, vagy aszociális voltuknál

fogva. Ilyenkor úgy oldható meg e nehézség, hogy megváltoztatjuk a csoportosítást.

5. *Az önálló csoportmunkának* nagy jelentősége van a szellem és jellem fejlesztésében s a képességek kiaknázásában. A kézimunkákkal, alakításokkal, nagyobb szülőjdmunkákkal, a dramatizálással és a beleélőjátékkal kapcsolatban használják, esetleg egymás oktatásánál.

*Művészi és ügyességfejlesztő tárgyakra* is nagy súlyt helyez Nemesné módszere. A *rajztanítás* elemi fokon ma már világszerte gyermektanulmányi alapon áll. A kis gyermek legkedvesebb szórakozása, ha kedvére rajzolhat, firkálgathat. Ezt csinálja már az iskolábalépés előtt is. E belső szükségletből fakadó leereagálás hasznos és kell is a gyermeknek. De az elemi iskola rajztanítása nem állhat meg az ösztönös rajznál. Szükségesek ezek a kifejező, fantáziát kiélő rajzok, de helyet kell adni a díszítő-, és természetutáni rajznak is. Vegyük sorra e rajzolási módokat.

1. *Kifejező rajzok.* Már az iskolába lépő gyermekek között két típust lehet megkülönböztetni. Az egyik azt ábrázolja amit lát, ez az impresszionista, a néző, a látó gyermektípus; a másik amit elképzel egy bizonyos tárgyról, ez az expreszionista, a belülről alkotó típus.

A gyermek kezdőformáit lépésről-lépésre gazdagítja a tanító, amíg a rajzkészség kialakult, egyéni végformához jut. Azért hangsúlyozzuk, hogy tapintatosan, mert a gyermek mindig büszke alkotására s ha azt lekicsinyeljük, elveszti kedvét s felhagy a rajzolással. Ellenben ha pl. aránytalanul kis koronát látunk egy vastag törzs mellett, „sajnálkozunk“, hogy milyen kevés gyümölcs fog teremni ezen a kis koronán, nem lehetne egy kicsit megnagyobbítani, hogy mindnyájunknak jusson a terméséből. A gyermek szónélkül megteszi, amit kívánunk s nem váltunk ki belőle elégedetlenséget.

A rajzolás mellett különösen fontos szerepe van a gyermekkorban a *színes papírragasztásnak*, mely a rajzolással rokon terület. Nagy előnye, hogy e munka önkénytelen analízisre és szintézisre ad alkalmat s ezzel könnyebben eltalálja a gyermek az arányokat, mint a rajzolással. Végezhetnek ilyen kivágást és ragasztást közösen is a gyermekek egy nagy kép megszerkeztése alkalmával; ilyenkor a teendőket ügyesség szerint lehet kiosztani, hogy mindenki részt vehessen benne. Ezzel az ügyetlenebb gyermekek munkakedve sem tűnik el s boldogan tevékenykednek, hogy ők is előbbre vigyék a készülő „művet“. Az ügyetlenebb kezű gyermeket egyébként a rajzolásnál is tapintatosan kell kezelni. A rossz rajzoló magára hagyva teljesen elnémul. Társai egyes rajzait látva, elveszti ked-



vét s így még azt a keveset is képtelen kivetíteni és megalkotni, mely ügyetlenségétől telik. Ilyen esetekben előrajzolhat a tanító a gyermekeknek, vagy mintát adhat eléje, de ültesse akkor lehetőleg külön csoportba, hogy a többiek belülről fakadó munkáját e sablon ne befolyásolhassa, mert azok számára a sablonok nem előrejutást, hanem elfojtást és megmerevítést jelentenek.

2. *A természet utáni* rajzoltatás a gyermeklélektan megálapításai szerint, 10 éves korig ellentétben állana a gyermek szellemi fejlődésének elért fokával és színvonalával. Mégis jól lehet egy fajtáját alkalmazni elemi fokon is, — mely hasonlít az ösztönös rajzoláshoz — s ez a benyomások emlékezetén alapuló rajz. Ez a mód szerencsés átmenet az ösztönös és a természet utáni rajzolás között. Nemesné a következőképen alkalmazza: Kiválaszt a tanultak köréből egy érdeklődést keltő, szépvonalú, két síkban ábrázolható tárgyat, jól megfigyelteti a tanulókkal s azután elrejtve a képet, lerajzoltatja. Ez az eljárás az egésznek, a „jellemző foltnak“ a meglátására vezet, amire tantervük különben is nagy súlyt helyez.

Először csak felvázolják a gyermekek a rajzot, azután megbeszélik az arányokat, összehasonlítják a vonalirányokat stb. Ha az expresszionista rajzoló munkája el is tér az eredetitől, de relatíve egyébként jó, az nem baj, csak folytassa tovább saját egyéni módján. Viszont az impresszionista és naturalista rajzolókat figyelmeztetni kell, hogy milyen irányban vessék össze a természeti tárgyakat a rajzzal. A szükség szerint egyszer, kétszer meg lehet még mutatni a modellt, de túl sokszor nem ajánlja Nemesné, különben másolás jellegűvé válik a rajz s hiányozni fog belőle az egyéni színezet, ami pedig a primitív gyermekrajznak is művészi értéket ad.

Haszonnal jár, ha a gyermekek kirándulás, séták, vagy múzeumlátogatások alkalmával, vázlatokat készítenek megfigyeléseikből. Ha e vázlatok ügyesek és sikerültek, helyénvaló hogy már e fokon is alkalmazzuk; ha azonban kevésbbé, vagy egyáltalán nem sikerültek, — ügyetlenebb gyermekekről lévén szó — még akkor se vessük el teljesen. Nevelő értéke u. i. még így is van, mert ezzel kezdjük ébresztgetni a gyermek érzékét a környezet szépségei iránt. A legtöbb ilyen korú gyermek, — sőt még igen sok felnőtt is —, néz ugyan, de nem lát. Ha már most tudatosítjuk megfigyeléseit, ráirányítjuk figyelmét a részegységekre is s főleg ha e megfigyeléseket rögtön föl is vázolja az ügyesebb kezű gyermek, otthon a megfigyeléseket ki is egészítheti a vázlaton. S ezzel hathatósan fejleszti az annyira fontos rajzmemorizációs képességet, melyet Nemesné különösen kiemeli a rajztanításnál.

3. *A díszítő rajzok.* Díszíteni általában könnyebb, mint na-

turalisztikusan rajzolni. S a gyermekek e téren igen sokat tudnak produkálni, bár ezt kevesen ismerik el. A dekorációknak van egy, a fantáziában székelő, az ösztönös, a kifejező rajzzal rokon ősforrása, mely magából buzog, vagy melyet meg lehet indítani azzal, ha arra buzdítjuk a gyermekeket, hogy díszítsenek szőnyegeket, rajzoljanak, fessenek rá „csodavirágokat, csodalepkéket, mesedarabokat“. A tervezés örömmel tölti el a gyermeket, élénken foglalkoztatja fantáziáját s főleg az a tény, hogy szabadon tevékenykedhetik, sokszor igen ügyes dolgokat hoz ki énjéből.

Semmi sem fog olyan lendületet adni az ornamentikának, mintha azt díszítheti a gyermek, amit maga készített. Ezért a felragasztott sziluett gyakorlatokkal, tokot készít füzetei számára színes díszítő rajzzal; műsorokat, plakátokat készíthet saját ünnepségére. Festhet tányérra vízfestékkel, mellyel az iskolát és otthonát is dekorálhatja s így felkelthetjük a tanulók érdeklődését az otthon szépítése iránt.

Füzeteiket is különféleképen díszítik: az egyik gyermek keretbe foglalja az írást, a másik ügyes fejleceket fest, vagy színes papír ragasztással képezi ki, a harmadiknak eszébe jut, hogy fekete sziluettekkel is lehet a füzet sarkait mintázni, vagy iniciálékkal tarkítják a füzetüket. A gyermeki fantázia kiapadhatatlan e téren, helyes irányítás mellett.

Nagy szerep jut e fokon az *összehajtogatott papírkivágásoknak* is. Észrevétetjük velük, hogy a hatás mennyire fokozható, ha színes papírt teszünk a kivágás alá. Ki lehet térni arra is, hogy nem akkor sikerül a díszítés, ha csak pusztán mintákat rakunk össze, hanem akkor, ha a vonalirányok, vagy a foltok adják meg a díszítés alapját. Megbíráljuk, jól oszlanak-e meg a foltok, nem aránytalanok-e, nem túlterheltek, vagy üresek stb. Ez mindig közös megbeszélés tárgya.

A IV. osztályban már áttérhetünk a *magyar motívumok* tudatosabb ismertetésére, másolására, keletkezési módjukra. Ajánlatos a stilizálással is megismertetni a növendékeket. Ha egy-két stilizálást végig vezetünk a gyermekkel, nagyobb érdeklődéssel fordul a másolandó formák felé is. A tehetségesebbek esetleg megpróbálkozhatnak tervezéssel, motívumok kapcsolásával stb.

Ezer és egy módja van tehát a rajzkészség fejlesztésének, csak türelem, hozzáértés és ügyes rátermettség szükséges a nevelő részéről.

A szlőjd alkalmazása a közügyességnek s a művészi készségnek fejlesztésére, szintén igen alkalmas és fontos. Helyes, ha a szlőjdnél a szorosan vett technikai gyakorlatokat olyan tárgyakon végeztetjük, melyeknek lényegéhez tartozik a pontos kivitel szükségessége. Több eredménnyel kecsegtet azonban,

ha azonos, — vagy legfeljebb részleteiben eltérő — munkát végeztetünk.

Nagyon sokféle munka és még több munkaalkalom kínálkozik az iskolaév folyamán, a szlőjd gyakorlására, pl. szám-tanítás közben, amikor is papírkivágással, hajtogatással készítenek a gyermekek árúcikket, vagy tanulási eszközöket. Vagy a beszéd- és értelemgyakorlat alátámasztásában oly nagy szerepet játszó agyagmintázásnak, mely a kicsinyek igen kedves szórakozása. Talán ez a legjobb — kezdő fokon — a kézügyesség fejlesztésére, mert ha nem sikerül, egyszerűen öszszegyűrja az agyagot s kezdheti előlről a formázását.

Az alsó fokon ajánlatos még a *papírragasztás*, mely már pontosabb munkát kíván és több ügyességet, főleg a folyékony ragasztóanyag használatánál. Nagy nevelési célja, hogy rendre szoktatja a gyermekeket. Korán rájönnek, — néha saját kárukon —, hogy ha az asztalt elfelejtik beborítani, vagy a ragadós ecsetet nem egy üres üvegbe teszik, maszatos lesz az asztal, melyet azután le kell mosniok. De a papírhulladékok összeszedése, az eszközök elrakása, a használt ecset kimosása, mind fejleszti rendérzéküket, melyet nem lehet elég korán a gyermekbe csöpgögtetni.

Felsőbb fokon már bizonyos technikai ügyességre tesznek szert a gyermekek, így munkájuk is változatosabb. E cselekedtetésekkel nemcsak az a cél, hogy szórakozzanak a gyermekek, hanem az ilyen technikai tevékenység egyrészt mint segédeszköz szerepel a türelmetlenebb jellemek kialakításában, másrészt az a cél, hogy kedvet és kitartást nyerjenek otthoni foglalatoskodásaikban is. Így nevelve mindig találhatnak maguknak változatos foglalkozást, nem érnek rá unatkozni, fel tudnak használni minden kis időt is, mert megtanultak ügyes és mulatságos dolgokat gyártani. Ezek ugyan nem lesznek művésien megkonstruált igazi művész munkák; „inkább eszközül szolgálnak a munka megszerettetésére, a gyakorlati intelligencia és technikai intuición elősegítésére, a művészet és a munka kapcsolására s mindezekben keresztül a kézimunka kellő megbecsültetésére.”

Néhány munkanemet felsorolunk Nemesné kis tanítványainak készítményeiből:

*Agyagmunka:* Zsinórra akasztható díszítő féldomborművek. Temészetrajzi szemléltető féldomborművek. Magyarország termékei és iparcikkei (ezek az ábrázoló térképre erősíthetők) stb.

*Papírmunkák:* Tükör (mézeskalácsszívyszerűen), könyvjelző, mely különféle lehet, kartonból házikók, bútorok stb.

*Famunkák:* Jelzőtáblácskák, szlőjd-pálcikák, lógó virág-cseréptartók, sőt lombfűrész munkák is előfordúlnak, stb.

Karácsony előtt, a kicsinyeknek takarítókészletet, magyaros bölcst, indiánfelszereléseket készítettek a nagyobb növényedékek. Anyák napjára ki-ki ügyes ajándéktárggyal lepte meg édesanyját. Erre kitűnő eszköz a fonalas kézimunka tanítása. A különböző öltések ügyes alkalmazása s a színárnyalatok harmonikus összeválogatása, nagyban fejleszti a gyermekek művészi érzékét.

Nemesné erősen elítéli a tanterv maradi voltát a kézimunka terén, mely a 9 éves gyermek számára harisnyakötést ír elő — és igazat kell adnunk felfogásának. „Harisnyát köttetni ma, 1938-ban? — írja. Szabad a tantervben otthelyezett reliquiák miatt egy egész nemzedéknek megnehezíteni, egy olyan alapvetően fontos munka megszerettetését, mint a női kézimunka?“ Ma! Midőn az otthon szépítése oly nehéz s a kézimunka ezt oly kevés anyagi befektetéssel teszi lehetővé.“

A kézimunkatanítás különben is nehéz feladatok elé állítja a tanítót. A rendelkezésre álló idő is kevés, így minden lehetőséget számbavéve, szükség van bizonyos szempontok mérlegelésére.

Lehetőleg kis munkákat kell a gyermekek kezébe adni a fentebb érintett cél elérésére, mert kitartásuk ezen a fokon még eléggé labilis s a végnéküli munka unalma, elveszi a gyermek munkakedvét. Tegyük változatossá a kézimunkát, mert ez serkentőleg hat s fokozza ambícióját. Ilyen apróságok pl. tűpárna, könyvjelző, munkazacskó, keresztöltéses képek üveg alá, melyek egyszersmind ajándéktárggyul is szolgálhatnak.

IV. osztályban, mikor a gyermek ügyessége már a varrásig is eljut, készíthet babaruhákat, saját, vagy az iskola babája számára. Ez a lányok anyai hivatására való nevelésben is számbavehető tényező. De készíthetnek a nagyobbak saját tervezésű kézimunkákat is. Ha nem is mindig önállóak a minták, legalább részleteiben rábízzhatjuk a tervezést és színezést a tanulók önálló ízlésére és erejére.

Végezhet minden évfolyam ú. n. osztálymunkát is; vitraget, függönyt, csíkokat. Az egyes kézimunkaórákon más és más gyermek folytatja a munkát. E közös munkának igen nagy jelentősége van abban, — mint általában minden közös munkának, — hogy fejleszti az együvé tartozás érzését, az egoista s altruisztikus vonásokat vesz át s a közös siker és közös öröm kétszeres erővel hat a lélekre.

Még fokozza a gyermekek örömét és büszkeségét munkáiknak évvégi kiállítása, mikor is nyilvánosan bemutathatják egész évi munkájukat. Igazán bámulatos és joggal ragadja meg a felnőtteket — s főleg a hozzáértő pedagógusokat, — az ilyen kiállítás. Hát még ha betekintheznek a kulisszák mögé és meggyőződhetnek arról, hogy e „műrekek“ milyen kis egyszerű

eszközökből készültek s ha meggondolják, hogy hány apró kis kéz gondos munkájának, hány óráját vette igénybe! S ezzel a sok kis aprósággal milyen óriási — (a kis gyermeki agy számára igazán az!) tudásanyagot nyújtott ezzel a gyermekeknek, joggal elmondhatjuk, hogy Nemesné „Családi Iskolájában“ igen értékes s igazán nemzetfejlesztő és építő munka folyik.

*Szociális nevelés.* Nemesné az iskolájában — mint már az eddigiekből is kitűnik, — nemcsak tanít, hanem szociális értelemben nevel is. Az újrendszerű iskoláknak ez különben a főfeladatuk.

Már elemi fokon kell beleoltani mindazokat a tulajdonságokat a fogékony gyermeki lélekbe, melyekre később jelleme kialakulásához feltétlenül szüksége van. A nevelés minden tantárgy keretén belül érvényre jut, mégis nagy szerepe van a gyermek erkölcsiségének fejlesztésében, Nemesné elgondolásának, — a „*Szeretet Egyesületnek*“ is, — mely a szeretet munkájának valóságos melegágya. A felelősséggel járó erkölcsi cselekedetek megérlelése, — a főszempont, melyre az iskolai élet keretén belül, — igen sok alkalom kínálkozik. „Meggyőződéseim, — írja Nemesné, — hogy ahol az erkölcsi cselekedet a primár, ott verhet csak bizonyos mély gyökeret a szekunder elem: az erkölcsi eszmék, az erkölcsi elmélet.“

De amíg a 6—14 éves gyermek eddig eljut, — minden adandó alkalmat, mely az iskolai élet folyamán felmerül, — fel kell használni, ki kell aknázni a gyermek elméleti nézeteinek kiépítéséhez. A lelki közösségben élő tanulócsoporthoz a legalkalmasabb talaj, az erkölcsi nevelés elméleti magjának kicsírázásához. Sok erkölcsi elvre azonban az átélésén belül tanul meg figyelni a gyermek és erre az iskolában igen sok alkalom adódik. Igen érdekes két különböző lelkibeállítottságú gyermekkel ismerttet meg erre vonatkozóan Nemesné. Egy gyermek elvette egyik társának színes ceruzáját. Az egyik szemtanú — fejlettebb erkölcsi érzékkel rendelkezve, — felháborodással „tolvaj“-nak bélyegzi megtévedt társát. Egy másik — finomabb lelkületű — szemtanú anyáskodva jegyezte meg erre: „Egész kicsi még, csak nem büntetjük meg, mielőtt megpróbáltuk volna nevelni.“ Rögtön baráti kezét nyújtotta társának és szeretettel foglalkozott vele az év folyamán. „Ez a mi utunk, — írja Nemesné. — Iskolaéletünket tehát úgy rendezzük be, hogy szükség legyen olyan cselekedetekre, amelyekben az erkölcsi tételek felszínre kerülnek és tisztázódnak.“

Erre kitűnő alkalom, a gyermekek „Szeretet Egyesületé“-nek élete is, mely bizonyos határok között mozgó önkormányzat. Jelenlegi formájában a következő három egymással kapcsolatos feladatkört tölti be; A) A gyermeki életközösség erkölcsi rendjének védelme és kiépítése. B) Az iskolai életben adódó

gyakorlati munkának vállalása. C) Szeretetmunkák és nagyobb lélekzetű, a gyermekek választotta közös érdekközösséget szolgáló munkák elvégzése.

Legvirulensebb a Szeretet-Egyesület működése a III. és IV. elemi osztályban, mert a kisebbekben még kevesebb a közösségi érzés; a másik ok, — mely miatt távoltartják a kicsinyeket, — az, hogy ők inkább csak a fennsőbbiségnek akarnak engedelmeskedni, az osztálytárs ezt az érzést még nem tudja bennük felkelteni.

E szervezet élén a bíró áll, minden osztályban egy-egy, kinek szerepköre a gyermekbíróhoz hasonlítható. Feladata a rend fenntartása, a vállalt munkák ellenőrzése, a törvények megtartására (melyeket a közösség állít össze) felügyelni; ő tehát a tanító helyettese és segítőtársa. Azt a társát, aki a törvények ellen vét, kötelessége először csak figyelmeztetni. Ha ez nem vezet eredményre, — második lépés, — megengedi a bíró, hogy a rendbontó „figyelmeztetőt“ válasszon magának. Harmadik lépés a büntetés. Mindez önállóan történik, csak ha nem találják a bírók megoldást, jelentik a tanítónak, Kell ez az önállóság a gyermekeknek, különben elvesztené e feladatuk hivatottságát.

Vannak különböző tisztségek is: sorbaállító, tisztaságfelügyelő, egészségügyőr, stb. Ki-kí e „hivatalát“ 2—3 hónapig végzi, hogy jól begyakorolja magát szerepkörébe. Az állandó felügyelet természetesen a tanító feladata, mert az állandó kitartás s a vállalt munka felelősségteljes volta, nem minden gyermek sajátja.

E gyermekegyesület hetenkint egyszer ülést tart. Ilyenkor a kicsinyek — kellő komolysággal, — beszámolnak heti észrevételeikről, a vállalt munkáiról s a közben adódó esetekről. Elnök az igazgatónő, kinek a főbíró (a IV. osztály bírója), majd az osztálybírók és a tanítók (az előrehaladottabb tudásúak, kik a gyengébbeknek segítenek a tanulásban) jelentenek. De bárki szót kérhet, ha még mondanivalója van.

Előfordul, hogy a kicsinyeket olyan vétségért is „elítéli“ a bíró, melyre nincs is törvény. Ilyenkor a szükség úgy kívánja, hogy hozzanak a gyermekek az adott esetre is törvényt. Egész kis vita indul meg a gyermekek között, míg a törvényt végleges formában papírra vetik. A törvényeknek mindig magukban kell foglalniuk a büntetés nemét és fokát; de ez természetes is, különben a bíraskodás állandó árulkodásra adna okot, vagy esetleg a bíró szerepköre önkénykedéssé fajulna.

A gyermekek maguk állítják össze törvényeiket, mert ennek kötelező ereje számukra nagyobb. Igaz ugyan, hogy ezt még nem minden gyermek érzi át, ez azonban nem sokat von le az intézmény értékéből. Ilyen és ehhez hasonló jelentések is

előfordulnak a bírák részéről: „X. Y. semmibe sem veszi a törvényeket, fütyül rájuk.“ De a tanító ügyes tanácsadása alapján, a kis nevelők újból megpróbálkoznak az emberrel való bánás nehéz mesterségével és ketten-hárman több-kevesebb kitartással, a legtöbb esetben eredményt is érnek el.

Ez az egymásrahatás, társainak ez a nevelése rendkívül jó hatást gyakorol a „kis nevelő“ lelkében is, mert közben átérzi a nevelés nehéz feladatát s önkénytelenül is igyekszik jobbá lenni. Bánásmódja is szeretetteljessé finomul, mert a tapasztalatok rávezetik, hogy — a legtöbb esetben, — szép szóval hamarabb tud társainál eredményt elérni.

Ha az ilyen ráhatást, megbeszélést alkalma van ellesni a tanítónak, igen mély betekintést nyerhet a gyermekek lelkivilágába. Mennyi finomság, mennyi tapintat van már a kis gyermek lelkében, mely talán sohasem tudatosult volna, sohasem fejlődött volna ki annyira, ha hivatásának felelőssége azt ki nem váltja belőle. Egy gyermek pl. felnőtthez illő észjárással így feddi kis társát: „Te mindent kedved szerint teszel, mi lesz veled, ha egyszer elkerülsz a szüleidtől? Most szokd meg magadon uralkodni.“

E lelkiület kialakulását az a tény segíti elő, hogy Nemesné komolyan veszi a gyermek minden kezdeményezését, minden cselekedetét, minden megnyilvánulását. Megbeszélésre hívja össze őket, kikéri véleményüket, tanácsot kér tőlük, stb. Így érzi, látja a gyermek, hogy ő is tud valamit, ő is tehet a közösség érdekében, ő is közreműködhetik az iskolai nagy család harmonikus életének kiépítésében s ez bizalommal tölti el lelkét, nem fejlődik ki benne a cseggelvetéskütség érzés; önállóbbá, határozottabbá válik kis egyénisége, erősebbé szociális érzéke s ilyen mederben haladva, biztosítva van egészséges fejlődésének további menete. Nem lesz számára a rosszság „virtus“, mert nem áll szemben egy felsőbb hatalommal, hisz a maguk alkotta törvényeknek engedelmeskednek, ők legalább is úgy érzik. S így a gyakorlat vezeti rá őket arra a meggyőződésre, hogy jónak lenni is virtus, hogy nehéz, küzdelmes mesterség az ő ügyük, az ő küzdelmük.

A *fegyelem* kérdése nagy fontosságú a tanítás menetében, csak ott lehet eredményes munkát végezni, hol zavaró körülmények nem gátolják a tanítót tevékenykedésében. Az új iskolákban ez a probléma önként esik a tanítási idő nagy részében, mert a gyermeknek a munkaszeretét és az elmélyedés következtében nincs is alkalma rendetlenkedni.

Nagyon sok függ a *helyes szoktatástól* is. Ha a gyermekek magukévá teszik az iskolai életben kialakult egymásutánt, ha állandó szükségszerűséggé válnak be a gyermekek lelkébe a rendszabályok, akkor szintén fölösleges a „fegyelmezés“. Ne-

mesné említi, hogy egy alkalommal a IV. osztály tanítónője nem jelenhetett meg az iskolában. Még mielőtt ő intézkedhetett volna, a gyermekek már elfoglalták magukat. Ha közben kis mozgás, vagy zaj támadt az osztályban, csak elég volt ennyit mondania egy növendéknek: „ilyenkor csendben szoktunk lenni“ s rögtön helyreállt a rend. A szokás hatalma, a megszokottság érzése lefegyverezte a helytelenkedőket.

Ha a *tanító arravaló egyéniség*, szintén fölösleges a külsőleges fegyelmezés, mert ha támad is itt-ott egy kis zavar a kicsinyek munkája közben, ügyes tapintattal helyrehozhatja, sőt meg is előzheti ezt.

Helytelen eljárás volna a fegyelem túlságos hangoztatása, az állandó figyelmeztetés, mert ez a dacra hajlamos gyermekekben ellenállhatatlan vágyat ébreszt arra, hogy éppen az ellenkezőjét tegyék. Inkább egy kis humorral üsse el a tanító a tanulók apró csínytevéseit s mindjárt az elvégzendő munka célját és örömét emelje ki.

Előfordulhat a csoportmunkáknál is bizonyos rendetlenség, ha u. i. megszakad a munka s nem tudnak a gyermekek tovább dolgozni; de ezt is megelőzheti a tanító, ha előre megbeszéli a munkát s kiosztja minden gyermeknek a feladatát.

Nem intéz továbbá a tanító olyan kérdést sem az osztályhoz, melyből előreláthatólag zavar támad, pl. „ki akarja ezt a munkát elvégezni?”

Legnagyobb nehézség a 10 percek után az osztály lecsendesítése. De ügyes tapintattal ezt is el lehet érni. Pl. összebeszél egy osztály, hogy a tanítót énekkel várja. Az első ilyen fogadtatás igen kellemesen érinti a tanítót s örömmel dicséri meg az osztályt. A dicséret jól esik a gyermekeknek s azóta állandóan énekkel és nem zajjal várják tanítójukat.

Még az ilyen ügyes fogások mellett is előfordul azonban a fegyelmi zökkenő, de ez gyermekeknél természetes is. Ilyen esetben fő a nyugalom s az abszolút következetesség. Legjobb rögtön abban hagyni a rendzavarást okozó tevékenységet s jelezni a gyermekeknek, hogy majd máskor, ha nyugodtabb napjuk lesz, folytathatják ezt a munkát. Általában türelemmel és derűvel a legtöbb felmerülő bajt könnyen jól el lehet intézni.

Az egyes gyermekek rendzavarására vonatkozóan is utasítást ad Nemesné. Igen sokszor elég, ha a tanító a gyermek mellé áll és megsímogatja, vagy egy nyugodtabb gyermeket ültet mellé, aki időnkint figyelmezteti. Esetleg kiküldi az udvarra, hogy szaladgáljon addig, míg egy kicsit megnyugszik. Ezt a módszert egyszer, kétszer mulatságosnak találja a gyermek, de később érzi, hogy nevetségessé válik társai előtt s inkább uralodik magán.



E fegyelmezési eljárások közben át kell éreznie a gyermeknek, hogy a tanító nem boszankodik rajta, hanem csak a javát akarja s mivel egymagában gyenge megjavulni, segítségére siet. A legkisebb észlelt eredményt jólesően megdicséri, mely fogással felkelti a gyermek önbizalmát s növeli akaraterejét.

Nagyon helytelen s nem lehet eléggé elítélni a tanítónak ilyenfajta megbélyegző kijelentését: „Belőled úgy sem lesz semmi! Azt tudod, amit nem tanultál! Miért nem tudod, ha azt kérdezik, amit tudnod kellene? Biztosan megint P. kiabált!” stb. Valósággal kitermeli a kis „bűnösöket“ az, aki nem tud leki-csinylő megbotránkozásának gátat vetni.

Előfordulhat azonban, hogy a tanító minden tapintatos eljárásával, minden ügyes fogásával sem tud hatni egy-egy gyermekre. Mivel — clemi fokon — az ilyen eset nem nevezhető normálisnak, ki kell kutatnia a nevelőnek a baj mélyebb okát. Lehet, hogy a gyermek zilált családi élete, vagy meg nem felelő otthoni környezete a hiba forrása. De lehet idegrendszeri zavar is, amikor feltétlenül gyógypedagógushoz, vagy ideggyógyászhoz kell utasítani a gyermeket.

Ezek tehát — röviden jellemezve — Nemesné fegyelmezési eszközei, melyekkel Családi-Iskolájában a rendet s a tanítás folyamatos menetét biztosítani tudja. E belső fegyelem kialakítása nagy nevelőeszköz, mind a gyermek, mind a tanító szempontjából. A tanító feladata a súlyosabb, mert állandóan önfegyelmet és önuralmat igényel. De az ezzel biztosított eredmény erőt és kitartást ad a tanítónak is, mert a gyermekkel együttesen, a gyermek harmonikus életének kialakításán fáradozik.

*Az iskola speciális ünnepségei.* A Családi-Iskola mint egy igazi nagy család, különös súlyt helyez arra, hogy a nagyobbakban (III.—IV. oszt.) elmélyítse kisebb társaik iránti szeretetet. Egyik módja a kicsinyeknek meglepetésekkel kedveskedni. Husvétkor pl. kis kosárkákat, piros tojásokat készítenek, melyeket bokrok tövébe rejtenek és — csakúgy mint odahaza édesanyjuk —, örömmel lesik az I.—II. osztályos testvérek elragadtatását.

Közösen ünneplik meg a szüretet, stílszerűen megjátszva a felnőttek szüreti mulatságát. Ugyancsak közösen tartják meg az „Anyák napja“ ünnepségüket, melyre a végzett növendékeket s a szülőket is meghívják. Az ilyen ünnepségek alkalmával a gyermekek saját meséikkel, verseikkel, rajzaikkal, jeleneteikkel, sőt közösen készített színdarabjaikkal szórakoztatják vendégeiket.

Mind ezek az ünnepségek kitűnő alkalmul szolgálnak az egyéniség érvényesülésére, a tehetségek felszínre hozására s

amellett nagy a nevelőhatása, mert összerendezett és fegyelmezett magatartást, lélekjelenléte, pontosságot, a testtartást és a beszéd fölötti uralmat kívánja meg a nyilvános szereplés a gyermektől. „Aki a gyermekek érzésvilágára rezonál, — írja Nemesné —, még igen sok kapcsolatot fog találni a színjátszás és a lélekalkítás közt s a színjátszást a lélek befolyására fogja felhasználni.”

Nemesné negyedszázados nevelői munkája világos bizonyíték arra, hogy az „új nevelés” eszméi a mi viszonyaink és iskolarendszerünk keretébe is jól beilleszthetők és nagy hatással lehetnek iskolai életünk további fejlődésére.

### *Az alkotó munkára való nevelés.*

1914-ben még egy új típusú iskola alapjait vetik meg Budapesten, a modern haladás és a gyermek-lélektan hívei. Ez az „Új Iskola” Domokos Lászlóné alkotása, aki kezdetben elemi iskolásokon igyekezett Nagy László fejlődéstípusa alapján kialakított elgondolásait megvalósítani és kipróbálni; később kiépült a polgári iskolai tagozat is, mely azután — a kor követelményének megfelelően — liceummá alakult át.

Domokosné cspeciálisan magyar reformiskolát akart alapítani s ezért Nagy Lászlónak, — a gyermeki lélek magyar kutatójának — nyomdokain halad.

Nagy László volt az első hazánkban, aki rámutatott a magyar gyermektanulmány elhanyagolt voltára s egész munkás életét ennek az eszmének a szolgálatába állította. Termékeny működésének eredménye a Magyar Germektanulmányi Társaság megalakulása 1906-ban, melynek leglelkesebb apostola lett. Egymás után jelennek meg gyűjtőhatású cikkei, tanulmányai és értekezései, újítást hirdetve a pedagógia terén. Munkáinak túlnyomó része problémák tisztázása és pedig az érzelmelek pszichológiai, pedológiai, pedagógiai, didaktikai s egyúttal biológiai jelentőségét az elmére s az szervezet magatartására vonatkozóan.

Részletesen foglalkozik a *gyermekrajzok beható* tanulmányozásával, melyről könyvet is írt. Ugyancsak tanulmány tárgyává teszi a gyermeki érdeklődést, hogy a szellemi fejlődés menetét felfedje. Nagy jelentősége e téren, hogy egyrészt sikerült megvilágítania az *érdeklődésnek* a szellemi fejlődés alakító szerepét; másrészt, hogy az érdeklődés és az értelem, vagy az érdeklődés és az akarat közötti korrelációs kutatásoknak elméleti alapot adott.

Uttörő munka Nagy László életében *didaktikájának* tervezete is. Programját két pontban lehet összefoglalni: 1. A tan-

tervet a gyermeklélektan eredményeinek alapjára kívánja fektetni s a gyermekfejlődéstan törvényeinek alapján felépíteni; 2., mivel a tananyag a személyiség fejlesztésének eszköze, a főgond nem az anyag közlésére, hanem az anyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre fordítandó s ezen belül az egyéniség fejlődésére. E célból 2—2 osztály anyagát összevonta azon lélektani feltevés alapján, hogy az összevont osztályok különböző korú tanulóinak szellemi fejlettsége között nincs olyan nagy különbség, hogy az osztályok szétválasztása szükséges volna. Részletesen is kidolgozta az egyes osztályok tantervét, az egyes fejlődési fázisok lélektani céljának megfelelően, mely körülmény igen sok újítást tartalmaz a régi tantervvel szemben; és pedig:

1. A tanterv lélektani alapjának részletes kiépítéséhez hozzájárult.

2. A lélektanon belül a gyermekfejlődés tényeit használta fel a tanterv szerkesztésében, vagyis a gyermek szükségleteihez alkalmazkodott.

3. Tanterve sajátosan magyar tanterv s első a maga nemében.

Tervezetét hivatalosan nem fogadták el, Domokos Lászlóné mégis e tervezet szellemében dolgozott Uj Iskolájában.

A *nevelés célját* is meghatározza Nagy László, mely „nem más, mint a gyermek fejlődésének mesterséges hatásokkal való előmozdítása, határozott eszménykép felé.” Ebből kiindulva arra az eredményre jut, hogy „vizsgálni kell az egyes időszakok feladatát s ennek szokásai szerint kell az egyes időszakok feladatait a nevelésben megállapítani.” E fejlődési szakaszok típusokat jelentenek. Tehát a *típusok* követelményeinek akar eleget tenni a feladatok kitűzésében, ami új szempontot jelent a nevelésben.

Domokosné Nagy László e fejlődéstípusát használja fel Uj Iskolája alapjául. Sz ez az alap biztos és szilárd, mert a gyermekhez, a gyermek fejlődési szükségleteihez alkalmazkodik s azon épül fel; nem pedig egy holt és merev tantervből indul ki. Figyelembe sem véve a gyermeki lelket. A régi pedagógusok előtt u. i. egy nagy tömeg anyag szerepelt, melyet szétválasztottak 6—18 éves életkorra. Így akkor és azt kapta a gyermek, amit ez a tudománykvantum egységes logikai megnevezésének végcélja követelt, nem pedig amit fejlődésének kiépítése érdekében életkorának törvényszerűsége eléje szabott. Az új iskola elfordul ettől az enciklopédikus eszménytől. Ehelyett az egyes tudományokban legjellemzőbb és legfejlesztőbb részeket kutatja ki, hogy ezekre vonatkozóan minél több adatot, illusztrációval s minél több szemelvénnel lássa el a gyermeket.

„A mérnök nem merne hídát építeni anélkül, — mondja W. Stern — hogy anyagának kémiai és fizikai összetételét, a szilárdságnak és teherbírásnak matematikai adatait ne ismerné. A nevelő ellenben a legnemesebb anyagon, fejlődő lelkeken dolgozik anélkül, hogy teherbírását a követelésekkel szemben a legkevésbé is tanulmányozná.

Az új nevelőnek — mint a jó mérnöknek — első és főkövetelménye, hogy a gyermeki lélek követeléseivel és teherbírásával tisztában legyen s ezen épüljön fel a pedagógiája.

Domokosné nagy nevelői rátermettséggel és még nagyobb és szélesebb körű elméleti felkészültséggel kezdte meg reformáló munkáját. Németországi, belgiumi, angliai és franciaországi tapasztalatai arról győzték meg, hogy a külföldi újtípusú iskolák mindegyike többé-kevésbé nélkülözi a mélyebb lélektani alapot. S ekkor elhatározta, hogy olyan reformiskolát alapít, mely a lélekfejlődéstani elvet pedagógiai és didaktikai be rendezésének és működésének vezető mutívumává teszi.

E lélekfejlődéstani elvet — a ma már szilárd alapon álló — gyermektanulmány szolgáltatotta számára. Célul tűzte tehát, hogy:

1. iskolájában gyermekfejlődéstani és individuális alapon nyugvó nevelési rendszert fog alkalmazni.

2. a külföldi iskolák nevelési és oktatási elveit igyekszik a rendszerrel összhangba hozni.

3. iskolájában a tudományos alapon álló újabb nevelési és didaktikai eljárások kipróbálásával, a hazai pedagógiai és didaktikai reformok útját egyengetni.

Nagy László vetette fel először egy magyar reformiskola eszméjét, mely nem pedagógiai dogmák kedvéért legyen a világon, hanem azért, hogy színessé és boldoggá tegye a gyermek számára a gyermekkort. Páratlan intuíciójával kidolgozott programját Domokosné nagy lelkesedéssel tette magáévá s megalkototta a magyar gyermektanulmányozási alapon álló Új Iskoláját.

Hosszas tapasztalatának eredménye az ő sajátos fejlődéstípustana, mely oktatásának kiindulópontja és gerince. Mivel a gyermek egész énje csak a játékban nyilvánul meg spontánul, tanításának váza ezen épül fel. Szabad tevékenykedés tesszésszerinti játékkal, szabadon választott eszközökkel. E módszert alkalmazva rövid idő alatt tiszta képet kap az egyes gyermekek lelkületéről, fantáziájáról, teherbírásáról, szociális beállítódottságáról, szellemi adottságairól, kitartásáról stb. Az így nyert megfigyelésekből kiindulva, tud már következtetni az osztály általános összetételéről s ezzel útmutatást nyer a további munkára. Ha pl. az osztály általános többsége aktív, cselekvő gyermek, a tanító eszerint állítja össze a további teen-

dőket, vagy más az eljárás, ha túlsúlyban vannak a passzív, inkább szemlélődő gyermekek, ismét más ha sok a közömbös viselkedésű, vagy aszociális növendék.

Megfigyeléseiből a következő *típusokat* állította fel:

1. A választott vagy született vezetők.
2. A vezetők segítői.
3. A segítők és közömbösek között állók.
4. A közömbösek.
5. A hátráltatók.

Ezeknek a típusoknak a munkába való bekapcsolódása eredményezi a *munkatípusokat*, mely szerint van:

1. alkotó,
- 2., utánpótlás,- és
- 3., kényszermunkás.

Ez az osztálytipológia meghatározott irányt mutat a nevelőnek a gyermekek munkáltatására vonatkozóan.

1. Az *alkotó munkásnak* állandóan táplálékot kell adni a megfigyelésre, kutatásra, gyűjtésre. Megfelelő könyvekkel kell ellátni, melyekben búvárkodhat; szempontokat és impulzusokat kell nyújtani neki, melyek segítségével szabadon alkothat.

2. Mivel az *utánpótlás típusa* a belénevelt köteleességteljesítés vezet, inkább tanulási anyaggal kell ellátni. E csapat tagjai így megtanulnak jól tanulni, helyesen csoportosítani, s belső összefüggéseket világosan átlátni.

3. A *kényszer munkás* már nehezebb feladat elé állítja a nevelőt, mert akarata gyenge, értelme lassú és magavállasztott cél sem lebeg előtte. Az ilyen gyermekeknek a legminimálisabb teljesítménnyel is meg kell elégednie a nevelőnek, s minden munkáját dicsérettel kell ellátni, mert ez az egyetlen lendítő erő, mely mégis előbbre viszi.

„A tanárnak tehát úgy kell munkatervét rendezni, hogy azal egyszerre gyűjtson (alkotóknál), irányítson, vezessen, (utánpótlásnál) s haladást kényszerítsen ki (a kényszerszerűsúaknál)” — mondja Domokosné.

Ez az osztályozás az egyének szerint készült, az egyes egyén rátermettségén, tulajdonságain épült fel. De készített Domokosné az osztály erőviszonyai szerinti csoportosítást is, melynek értelmében megkülönböztet:

1. értelmes,
2. a munkateljesítmény minősége-, s
3. szociális magatartása szerinti osztályokat.

Az ilyen csoportosítás azért szükséges Domokosné szerint, hogy a tanár ennek alapján alkalmazkodhassék az osztály erőviszonyához s hogy ezt felhasználhassa nevelési és tanítási céljaira.

Ezek általános érvényű elvek, hosszas megfigyeléseinek és

tapasztalatának eredményei. Ha egy ilyen kipróbált s a gyakorlatból merített csoportosítás birtokában van a nevelő, további ténykedését bizonyos könnyedség jellemzi, mert az adott helyzettel és követelményekkel tisztában van s nyugodt élelátással kezdheti el nevelői munkáját.

De e csoportosítás segítségével megoldhatja azt a fontos követelményt is, hogy minden növendéknek megadja a magáét, tehát egyéni módszert alkalmazhat.

További kérdés, hogy mi érdekli a gyermeket a különböző életszakaszokban? Mi az, amit az egyes korosztályok s ezek szellemi beállítottsága megkíván? Mert más tudást eredményez az a tanítás, mely a gyermek életkorok szerinti érdeklődését figyelembe veszi s azon épül fel. Domokosné ezt is rendszerezte Nagy László megállapításai alapján s ennek megfelelően a következő táblázatba foglalta:

*7—8 éves kor, a szubjektív érdeklődés kora.*

Domináló funkciók: izolált képzetek fantasztikus szintézise, érdeklődés: szubjektív, beleélő fantázia.

Foglalkoztatás: A gyermeki kedélyélet szubjektív kapcsolata családi és természeti környezetéhez.

Módszer: Utánzás, beleélés, élmény, cselekvő szemlélet.

*9—10 éves kor, az objektív tapasztalatszerzés kora.*

Domináló funkciók: Felfogás: konkrét. Érdeklődés: objektív.

Gondolkodás: analitikus.

Foglalkoztatás: A természet és föld életének konkrét tapasztalatokon nyugvó megfigyelése.

Módszer: Megfigyelés, kísérletezés, mérés, önálló kutatás.

*11—12 éves kor, a gyakorlati cselekvések kora.*

Domináló funkciók: Konkrét és objektív érdeklődés gyakorlati irányú tevékenységet követel.

Foglalkoztatás: A természettudományok alapján gyakorlati munkák és konstrukciók.

Módszer: Kísérlet, gyűjtés, rendezés, technikai gyakorlatok.

*13—14 éves kor, az etikai és szociális érdeklődés kora.*

Domináló funkciók: Absztrakt képzetek objektiválása szimbolumokban. Gondolkozás: szintétikus. Az etikai és szociális én formálódása.

Foglalkoztatás: A szociális és etikai én alakítása történelmi és irodalmi élmények nyomán.

Módszer: Az intuitív beleélés foglalkoztatása.

E táblázatból igen sok megállapítást lehet eszközölni: hogy hogyan fejlődik 7—14 éves korig a gyermekek viszonya a környező világhoz; hogyan nyilvánulnak meg a különböző korokban a cselekvés uralkodó funkciói; hogyan szabja meg és korlátozza a különböző lelki-beállítottság, az egyes korok jellegzetességéhez alkalmazkodó főfoglalkozást; milyen módszeres esz-

közökkel történik korok szerint a megismerés. De megismerjük e táblázat szerint azt is, hogy minden fejlődési szakasznak „határozott légköre, sajátos hangneme és magatartási stílusa van, mely jellegzetes és tipikus életrendet teremt a gyermekcsoport köré, a munkamód, a munkaanyag, a társas együttélés s az osztályélet megszervezése dolgában”, — ahogyan Domokosné írja.

Domokosné e kívánalmaknak megfelelően állapította meg *tanmenetét* s csoportosította a tanítási anyagot. E közben nem azt az anyagmennyiséget, nem azokat a tantárgyakat veszi kiindulópontul, melyek az egyes fejlődési korokra esnek, hanem figyelembe veszi, hogy az a kor az egész egyén fejlődésében milyen részletfeladat megoldását szolgálja, hogy aszerint, abban az irányban dolgozhasson. A gyermekektől pedig megkívánja — és ilyen tanítás mellett kívánhatja is, — „hogy olyan formán adjon számot a kapott szellemi hatásokról, ahogyan azt egyéni sajátosságának megfelelően átéli s átalakítva magáévá teszi.”

Erről meg is győződhetünk a gyermekek munkafüzeteiből, melyekben élményeikről írásban és rajzban adnak számot; gyűjtéseikből, versenyelőadásaikból, ügyesen — saját munkáikkal — díszített osztályukból, ünnepélyeikből és kiállításukból, melyeket saját elgondolásuk szerint rendeznek.

E munkák közben mindig *az alkotó gyermek* nyilvánul meg, mely különben az új didaktikában általános jelszó. Alkotás, tevékenykedés, akció jellemzi a gyermeket, de ez a kor követelménye is s a gyermekeknek ezt a tulajdonságát s a kor eme követelményét látjuk százszázalékig megvalósítva Domokosné Uj-Iskolájában, ki az iskola jelszavául tűzte: „felszínre hozni az egyéni erőket olyan minőségben és olyan intenzitásban, amellyel a növendék rendelkezik. Főszempont az önmagából termelő tevékenység éltetése”. Az ilyen akció vezet el a „szép és erős egyéniség kialakításához: az egyén önalakításához”, — ahogyan Prohászka Ottokár püspökünk mondotta.

De erősen megkülönbözteti Domokosné az alkotó munkát, — mely az ő iskolájában folyik, — attól a munkától, melyet akár a munkaiskolákban, akár a cselekvés, — tett, — vagy egyéb névvel jelölt reformintézetekben tapasztalni. A munka és az alkotás között lényeges a különbség. Amikor u. i. a növendék valaki munkacéljának rendeli alá magát, amikor a munka az oktatást kiegészíti, amikor semmi leleményességet sem kíván a tanulótól, csak pusztán mechanikus cselekvést, akkor beszélünk csak egyszerűen munkáról. Alkotás akkor indul meg a gyermeki lélekben, ha önmaga szab magának célt s a megoldás tartalmi és formai módját maga határozza meg. Belülről indul meg tehát ez a folyamat, belső indításra ölt testet az a gondolat, eszme, benyomás, vagy érzés, mely a gyermeki lélekben vert gyökeret. Az ilyen munka magasabb szempontú,

nagyobb értékű, mert belső alakító erő hozta létre s ezért „műalkotásnak” is lehetne nevezni teljesítményét.

Az ideális cél az volna, ha minden gyermek eljutna eddig a magaslatig. De az egyes gyermekek különböző beállítottságúak, különböző típusbeliek s ezért a feldolgozást a tanulók különböző egyénisége dönti el. Hogy a gyermekek milyen beállítottságúak lehetnek s ennek megfelelően hogyan dolgozhatják fel a megbeszélt anyagot, erre vonatkozóan Domokosné tapasztalatai szerint, vannak: játékos, reprodukív, kötelességtudó és alkotó erejű egyének.

Hogy az egyes gyermekek a felsorolt négy típus közül melyikhez tartoznak, arra a tapasztalat vezet rá a nevelőt. Tiszta formában is kell ezzel lennie a tanárnak, mert nem kívánhat alkotó munkát attól a növendékétől, aki pl. utánzó típusbeli. De növelheti, fokozhatja az aktivitását azzal, hogy az alkotó gyermekek közé helyezi, így a környezet hatása nagyobb érdeklődést és erőfeszítést vált ki belőle.

„A nem alkotó típusú gyermekeknek, — írja Domokosné —, akik átlag 60—70%-át teszik ki a tanulóknak, jelentékeny érték olyan tanulótársak között fejlődni, akiknek alkotó tevékenységéből valamelyes indítást nyerhetnek.” De ez az év elején megállapított arányszám nem változatlan. Az egymásra hatás s a téma ingere következtében jelentkeznek pl. játékos típusúak is, nehezebb, magasabb munkamód elvégzésére. A közösség nevelőereje igen nagy s felbecsülhetetlen értékű az egyes gyermekek fejlődésére vonatkozóan.

Hozzásegít e fejlődéshez, e kibontakozáshoz maga a módszer, az új nevelés is, amikor feladatául tűzi ki: minél több probléma megoldást kívánni a gyermektől! Mert a megoldás kereséssel, kutatással jár, mely aktivitásra serkenti a tanulókat s a növendékek teremtmény fantáziáját állítja munkába. A teremtmény fantázia hozza azután létre az alkotást.

Az alkotó munka iskolája az egyenlőtlen munkakészséggel bíró tanulóréteg mindegyikének megadja a neki leginkább megfelelő alkalmat a munkálkodásra.

Milyen *belső feltételek* hozzák létre az alkotást? Mindenekelőtt a beleélő fantázia, de szükséges emellett még egy, — a mozgalmasságot kiváltó erőrugó s ez — az érzelem. Az érzelem bármelyik fajtája szerepelhet megindítóul, tehát: részvét, féltés, szánalom, sajnálkozás, csodálat, stb. A beleélő fantázia segítségével megszemélyesíti a gyermek pl. az asztalt, mint a család jó barátját; kiváltó érzelve lehet pl. a csodálat, hogy annyi éven át hűséggel kitartott jóban, rosszban a családban; a nagyapapa karosságát, megindító érzelve pl. a gyöngédség, hogy t. i. milyen szerető gondossággal fogadja karjaiba a fáradt öreget; az elnyűtt Jancsi babát, kiváltó érzelve esetleg a szánalom, míg



szép volt, becézó szeretettel bánt vele gazdája, stb. Ha mindezek megszólalhatnának, — mi mindent tudnának mesélni! S megindul a gyermeki fantázia színes, virágos beleélésével az alkotás s a „mű“ indítórugója mindig egy-egy érzelem, mint kiváltó tényező.

A fantázia lendületét tehát az érzelmek s azok feszültsége hozza létre. Minél telítettebb a gyermek érzelmi világa, annál inkább érzi szükségét annak lereagálásának, akár fogalmazásban, akár rajzban s annál színesebb fantáziával cselekszik.

De bizonyos *külső feltételek* is szükségesek az alkotáshoz. Előnyös külső tényezők elősegíthetik, a kevésbbé előnyösek ellenben gátolják, vagy egyenesen megakadályozhatják az alkotás, a tevékenykedés létrejöttét.

Tevékenységre indít Domokosné szerint:

A megfelelő környezet megteremtése. Az iskola s egész berendezése, merev elrendezésével ne hasson bénítólag a gyerekekre. Érezze a növendék, hogy az az ő s az egész közösség otthona, ahol szabadon kiélheti rendezési, díszítési vágyát; ötleteit megvalósíthatja s iskolája szolgálatába állíthatja. Egy-egy invenciózusabb gyermek, terveivel az egész osztályt magával ragadhatja. S az eredmény, a közös munka terméke: második kis otthonuk lakályosabbá, hangulatosabbá tétele.

E társas munkák bizonyos társas fegyelmet követelnek meg, mely elmaradhatatlan kelléke a harmonikus közös munkának.

A közös munkák elősegíthetik tehát a tevékenykedést, de ezen kívül nevelő értéke is igen nagy: 1. fokozzák egyrészt a tevékenységi impulzust, nagyobb ingerhatást váltanak ki a passzívabb gyermekből; 2. egészséges versengést idéznek elő; 3. világos önkritikára nevelnek; 4. végül a szociális erények minden faja a közösség talajában gyökeredzik s abból táplálkozik. E tényezők összessége teremti meg a gyermek számára azt az intellektuális, esztétikai és szociális környezetet, mely az alkotáshoz, az elmélyülő tevékenykedéshez feltétlenül szükséges. Az ilyen alappal bíró közösség, az ilyen csoportélet teremti meg az iskolában a valódi életközösséget.

A közös munkák, a közös feldolgozások *csoportok* keretében történnek, 4—5 taggal az osztály létszámához viszonyítva. Egy-egy rátermett vezető áll a csoport élén, aki — a vezetőtanártól kapott gépelt egyforma utasítást —, mely a feldolgozandó kérdések jegyzékét tartalmazza —, kiosztja a csoportok között. A tanulók azután választanak a munkaeszközök között s ki-ki egyéniségének, belső dinamikájának megfelelően dolgozza fel az anyagot. A csoportvezető irányít, ellenőrzi a munkát s végül beszámol a tanárnak a kész teljesítményről.

Az ilyen közös feldolgozás egy-egy egység befejezése után történik, mely a tanultakat alátámasztani és rögzíteni van hí-

vatva, de feladata elmélyíteni a tudást is, egységes keretbe foglalva a letárgyalt egységet. Így készülnek a grafikonok s az ügyes, szemléltető falitáblák, melyek az osztály falát dekorálják s állandóan szem előtt lévén, az anyag ismételtesére igen alkalmasak. Az ilyenfajta csoportoktatást Domokosné alkalmazta először hazánkban.

Domokosné a csoportoktatást 1932-ben minden tantárgyra kiterjesztette, mert igen eredményesnek találta. A technikai kivitel azonban változik a tárgyak szerint.

Pl. a *természettan* keretében megfigyeléseket eszközölnék csoportosan, előre meghatározott tervek szerint. Megfigyelés tárgya pl. a csiga. Sorra veszik: mozgását, tapadását, nyálkiválasztását, lélekzését, táplálkozását, érzékszerveit, lemérik mozgása gyorsaságát, megállapítják házának anyagát sósavval, megfigyelik háza belsejének szerkezetét, a növények védekezését a csigákkal szemben stb. A közös észleleteket azután megbeszélik, kicserélik gondolataikat s végül munkafüzetükbe rögzítik tapasztalataikat.

Ugyancsak csoportokban folynak a *fizikai kísérletek is*. Az egyszerűbb kísérleti eszközöket a gyermekek maguk állítják össze s így lehetséges, hogy minden csoportnak jut egy-egy eszköz. Munkafüzetükbe pontosan lejegyzik tapasztalataikat, észleleteiket, rajzokkal illusztrálják s második tankönyvül használják.

Az *irodalommal* kapcsolatban megfigyelik pl. a Jókai és Mikszáth novellák stílusa közötti különbséget. A tanulók két csoportra oszlanak a választott írók szerint, összeállítják az olvasmányok programját s megosztóznak, ki miről számol be. A beszámolás szóbeli, mindkét csoport figyel s a beszámolás folyamán önálló megfigyeléseket gyűjt, melyeket megbeszélnek, vitatkoznak az egyes csoportok, majd végül megállapítják az írásbeli feldolgozás tervét és formáját.

Csoportmunka keretében dolgozzák fel pl. a *művészettörténetben* Augusztus korát különféle szempontból. Három csoportra osztva az anyagot, szóban kapják meg a növendékek a szükséges utasításokat. Az első csoport feladata kikutatni a kor képzőművészeti fejlődését, összekeresni a megfelelő szemléltető képeket, s vetítettképes előadást tartani róla. A feldolgozandó témákat szétosztják, két-három növendékre jutva egy-egy egység. Ilyen témák: 1. A római építészet fejlődésének korszakai. 2. Augusztus kora képekben. 3. A szobrászat fejlődése Augusztus koráig s az aranykor kimagasló szobrászati emlékei.

Második csoport a kor irodalmát dolgozza fel, nem egy-

ségesen, hanem megint 2—3 gyermek társulva. Témáik: Horatius ódái, Vergilius hőskölteményének részletei.

A harmadik csoport feldolgozza az Augusztus korabeli életmódot a következő témák szerint: Egy római patricius napi élete, képek az Augusztus korabeli Rómából. A kor szokásai: ünnepek, ebéd, temetkezés. A lakóház belső berendezése, öltözködés.

Az összegyűjtött anyagot a csoportvezetők azután összegezik, összeállítják s falitáblára írják a közösség számára.

Az ilyen mélyreható tanulmányozás és adatgyűjtés rávezeti a növendékeket egyrészt a tudományos bűvárkodásra, az önálló kutatásra, melynek később, ha tanulmányaikat folytatják — gyümölcsöző hatását fogják érezni; másrészt átfogó, több szempontból megvilágított biztos tudásuk lesz az illető korról.

De csoportoktatás folyik az angol nyelv tanításánál is, mert pl. a kifejezéseket, a szócsoportok rögzítésével, vagy egy-egy szöveg begyakorlása, a gyermekek öntevékenysége folytán szabad teret kap s nem válik unalmassá az ismétlés. A beszédgyakorlatokkal — a haladók a kezdőket kérdezve —, megszokják az önálló mondatszerkesztést. Az olvasmányok dramatizálása szintén csoportosan történik. A megelevenítés u. i. nagyban előmozdítja a szavak és mondatok értelmének rögzítését. Ugyancsak ezt a célt szolgálják az egyszerűbb játékok is.

Domokosné megállapított programjába felvette az újabb nevelési és didaktikai eljárások kipróbálását is. Mint az eddigiekből is kitűnik, programja e pontját keresztül is vitte. De bevezetett ezeken kívül még egyéb módszeres újításokat is iskolájába. Ilyen többek között az olvasás tanítása az elemi iskola I. osztályában. Szóképekből indul ki, a beszéd- és értelemgyakorlattal kapcsolatban. Ha ott szó van a babáról, előveszik az iskola babáját s a kis kartonlapokra írt (nagy nyomtatott betűkkel) testrészek szóképét ráhelyezik a baba megfelelő testrészére. Majd mindenki elhozza saját babáját, megkapja a megfelelő kis cédulákat s így az egész osztály egyszerre dolgozhatik. A gyermekek halkan elolvassák a szót, figyelmesen kutatva annak értelmét s csak azután ejtik ki hangosan. Ha elkészültek vele, lerázzák a babáról, összekeverik s előlről kezdik. Közben versenyeznek, hogy ki lesz kész hamarabb.

Majd beszélgetnek a konyháról és edényeiről, a szobáról és bútorairól. Előveszik a babaszobákat, konyhákat és örömmel helyezgetik el a megfelelő cédulákat. Így az olvasójátékok kitűnő összefoglalóivá válnak a beszéd- és értelemgyakorlati óráknak.

Később már egész mondatok következnek. Papírra írt fel-szólításokat húznak a gyermekek, hangosan elolvassák s el-végzik a cselekvéseket.

A valóságos tárgyak után következnek a képek nagy vál-tozatai. Pl. Piroska és a farkas képére, szó és mondatírásos cédulákat kell a megfelelő helyre tenni. Ilyen szók pl. a fű, fa, kosár, kenyér, zöld, kék; később: Piroska a nagyma-mához megy. A galambok tálból esznek stb.

E játékos olvasással fölöslegessé válik a begyakorlás erő-szakolása. A gyermekek u. i. olyan élvezettel végzik e játé-kot, hogy szinte abba sem tudják hagyni. S közben mind na-gyobb és nagyobb gyakorlatra tesznek szert.

Ezzel az eljárással sikerül elérni, hogy a gyermekek szó-képeket fogjanak fel s ezeket rögtön asszociálják a megfe-lelő tárgyképekkel. Mikor a gyermekek másodszor vagy har-madszor olvassák el azt a szót pl. *láb*, nem rakják össze *l-á-b* betűkből, hanem látási emlékezetképe nyomán, már az *l* fel-fogásával kiegészült az újra felismerés és visszaidézés révén *láb* szóvá.

Helytelen az a felfogás, hogy a betűkapcsolást megkön-yíti ha újabb és újabb kombinációk többféle változatát nvújt-juk a gyermekeknek. Ellenkezőleg, ugyanazon kapcsolások megtapadását kell létrehozni.

Ez az eljárás odavezet, hogy a gyermek nem csak szót lát, hanem a szóban a tárgyat, vagy cselekvést, melynek az a jelképe. Egyúttal kitűnő tárgyi ismertetést is nyújt, konkrét munkát.

Decroly alkalmazza a szóképek olvastatását és asszociáció-ját tárgyképekkel, — de a francia nyelv szellemének megfe-lelően —, a szempont a kiindulás és a menet éppen a fordí-tottja Domokosné eljárásának.

Az olvasástanítás tehát a beszédértelem-gvakorlattal kap-csolatban történik, mely körbe később az írás is belekapcsoló-dik, egységes keretbe foglalva az egész tanítást. Az egész is-kola tanításmenetében a főhangsúly tehát a *globális egységen* van. Minden nap tanítási anyagát egy egységes szempont irá-nyítja s minden tantárgvat ebbe a keretbe illesztenek bele. Nincsen tehát a széttagolt időbe beleállított külön írás, olva-sás, számolás, mint a hagyományos iskolákban. Itt u. i. nem játszik nagy szerepet a szigorú órarend. Az új iskola u. i. nem-csak arra kíváncsi, hogy a gyermek mennyi ideig tudja fi-gyelmét koncentrálni s az új ismereteket befogadni, hanem ar-ra törekszik, hogy minél kedvezőbb helyzetet teremtsen a te-vékeny elmerülésre. Nem az órarend, hanem az érdeklődés s

az egyéni képességek mértéke szabja meg, hogy a gyermek egy dologgal meddig képes foglalkozni.

Mint szemtanúnak volt alkalmam az Uj-Iskola II. elemi osztályában egy ilyen napi egységes tanítást végighallgatnom. Bámulatos volt a gyermekek figyelme és érdeklődése egész délelőtt, a tanítási egység alatt, mert változatos tevékenységével, újszerű beállítással valóban lekötötte még a felnőtt figyelmét is.

A gyermekek néhány nappal előbb 1 liter tejet vásároltak, melyet három különböző nagyságú porcellánedénybe tettek el savanyodni. Közben naponta figyelték s azon délelőtt, — mivel már megaludt —, három csoportra oszolva, megkezdődött a feldolgozás. Ők maguk leszedték a tejfelt s mindenki hangosan megtehetette észrevételét. Az aludttejet azután beöntötték egy fazékba és megmelegítették, közben figyelemmel kísérték hogyan csomósodik az össze a meleg hatására. Végül vászonzacskóba téve felakasztották, hogy a savó kicsorogjon. Ezalatt összefoglalták, hogy hogyan s mi minden lett a tejből. Mindent külön-külön meg is ízleltek. Így saját észleleteik alapján ismerkedtek meg a gyermekek a tejtermékekkel. Mikor a savó csöpögése megszűnt, a gyermekek lemérték külön a kész túrót s külön a savót; ezzel kapcsolatban megismerkedtek a súly- és úrmérték egységével és részeivel.

Egy gyermek ezalatt néhány vonással mindezt fel is rajzolta a táblára, sőt a köpülőt is, melynek segítségével kapjuk a vaját. Ez a sok ismeret és eljárás mind új volt a pesti gyermekeknek s élvezettel tevékenykedtek. Végül elővették füzetüket s nyomban tintával leírták tapasztalataikat, ki ahogyan látta, ki ahogyan fogta fel a hallottakat, tetszésszerű címmel látva el fogalmazásukat.

A tantárgyaknak ez az egységbefoglalása többféle szempontból nagy jelentőségű. Jobban tapadnak, jobban rögződnek az új ismeretek, mert még a száraz mértékek is élményt következtettek ki a gyermekekből. Ezentúl ha a literre, vagy a kilógrammra gondolnak, rögtön saját mérésük jut eszükbe s így nem lesz probléma számukra, hogy egy literben miért van 10 deciliter. Az a liter nem elvont dologként szerepel többé a gyermekek lelkében, hanem egy létező valami, amellyel mérgetni lehet. A fogalmazás is sokkal egyszerűbb és közelebb fekszik a gyermekekhez, mert saját élményeiket kell rögzíteni, melyeket akkor éltek át. Nem veszi annyira igénybe sem az emlékezetüket, sem kevés szókincsüket, mert a hallott szavak még mind ott szerepelnek a táblán s az eszközök, melyekkel élményüket előidézték még mind körülöttük vannak. Te-

hát az osztály egész légköre segítségükre siet s ez sok-sok nehézséget legyőz.

Újítás még Domokosné iskolájában az elemi iskolába bevezetett *természeti megfigyelések*, melyek különösen a III. IV. osztályban a legidősebbek, lévén ez a kor az objektív tapasztalatszerzés kora. Egész éven át végeznek megfigyeléseket a szabad természetben; pl. a nap útját figyelik meg, felkelési és lenyugvási idejét télen, nyáron; a fa életét, a kis mag átalakulását; a víz útját a föld alatt; a forrás keletkezését; a víz nyomását stb.

Végeznek egyszerű kísérleteket pl. a levél párolgásának megfigyelésére; csinálnak a szőlőből bort, burgonyából és búzából keményítőt stb.

Mind-mind egyszerű alkalom új ismeretek szerzésére, állandó munkára. tevékenységre. Észleleteiket az ú. n. „*kincsesfüzetükbe*” rögzítik, melyek hű tükörképei a gyermek aktív munkájának. Ilyen füzete minden osztálynak van. Különbféle színű lapokból áll s minden színes lap előtt van egy síma lap. A síma papírra írják élményeiket, megfigyeléseiket, észleleteiket, a színesre pedig lerajzolják ugyanazt. Mindenki azt írja és rajzolja le, ami legjobban megfogta s olyan kiállításban, ahogyan egyéni ízlése diktálja. Így tág tere nyílik a gyermekek fantáziájának, ügyes beosztásának és esztétikai érzékének. Egyik-másik füzet valóságos kis műremek s a gyermekek számára valóban kincs, mert egész évi munkájuknak gyűjteménye.

Domokosné módszeres és agilis egyéniségének lüktető szelleme, az egész iskolát át meg átjárja. Hogy az egyes osztályok el ne szigetelődjenek egymástól, hogy ez a szellem zavartalanul áthassa a kicsinyek s a nagyobbak lelkét is, közös átfogó munkát állított be Domokosné az iskolájába s ez az évvégi kiállítások rendezése. Kedves ez az elgondolás azért, mert *egy* eszme szolgálatába állítja az egész intézet gyermekseregét, egy azon témát dolgozza fel a 6-tól 16—18 éves növendékig minden osztály.

Ilyen témák: a magyar falu, a magyar kenyér, szülőföldtanulmányok stb. Egy-egy esztendő témája még az év elején kialakul, azután megbeszélik a problémaköröket, a részleteket, hogy az egyes osztályok ismereteik, ügyességük, és előképzettségükhöz mérten, hozzákezdhessenek munkaterveik megvalósításához. A feldolgozás azonban igen sokoldalú tájékozottságot kíván, mellyel a növendékek még nem rendelkeznek; ezt búvárkodással, kutatással és különféle szakemberek tájékoztatásával kell megszerezniök. Pl. a magyar kenyér témakörénél

„a pesti péktől és a csepeli darumunkástól kezdve, a mezőgazdasági múzeum munkásáig, a talaj- és magnemesítést magyarázó szakembertől a statisztikai hivatalig, s az alföldi jégkárról levelet mutató szentesi iskolaszolgáig” mind értékes adattal egészítette ki a kiállítás teljességét.

Érdekes egy-egy ilyen tervezet, melyből ez az impozáns munka kiteljesedik. Vázlatosan bemutatjuk az 1934—35. évről szólót, a magyar kenyérről, a különböző osztályok szerint.

*Az I. II. elemista* gyermekek elkészítették a szántóföldet emberekkel, állatokkal, eszközökkel, pékműhellyel stb.

*A III. osztályos* gyermekek agyagából megmintázták Budapestet, a Dunát, mint a gabonaszállítás természetes útját és Csepelt a gabonaraktárral. A Csepel-szigetet külön nagyobb alakban is elkészítették darukkal, vasútikocsikkal, hajókkal, nagy gabonaraktárakkal; demonstrálásul, hogy hogyan szállítják a gabonát, hogyan jut a kenyér az emberhez. A részmunkákat kiosztották egymás között. Voltak tervezők és dolgozók; mint építésmérnökök, hídépítők, hajógyáros, daru-, vasútikocsi, hajó-, tehervagon, zsák-, stb. készítőik.

Előkészületül megtekintették a csepeli vámmentes kikötőt, mely inspirációt adott a feldolgozáshoz.

*Az elemi IV. osztálya* fogalmazással, rajzokkal, saját felvételű fényképekkel illusztrálta saját osztálybúzájukat, melyet maguk vetettek. Megmintázták továbbá agyagból nagy Magyarországot, melyen kirakták a búzaközpontokat, a malmokat, s a jó búzatermő helveket is megjelölték. Végül kiegészítették munkájukat a különféle mezőgazdasági gépek rajzaival.

A középiskolában már többoldalú a feldolgozás: földrajzi-, történelmi-, és mennyiségtani szemszögből vizsgálva a dolgokat.

*Az I. liceumi osztály földrajzi munkaterve* pl. agyagból elkészítve a Tisza egy részlete gátaival, oldalaikon padkák, rőzsekötegekkel, fűzfákkal, mely a különböző országok ármentesítését mutatja be a miénkkel szemben. Hogyan csapolják le a mocsarakat hazánkban: ennek bemutatására agyagból gödröt formáltak, kis csöveket rakva szorosan egymás mellé. Feldolgozták a kubikos életét, tanváját, szerszámain. S végül rajzon ábrázolták Hódmezővásárhely árvíz előtti határát és mostani térképet.

*Mennyiségtanilag*, kimutatták: a nálunk szokásos terület-mértékeket: összehasonlítva a területenkint termelt búza mennyiségét, feltűntették, hogy hány magyar és hány katasztrális hold termelése tesz ki egy vagon búzát s végül, hogy mennyi volt a vásárló értéke 1 q búzának 1913., 1925. és 1933-ban.

*A liceum II. osztályos* növendékeinek témája volt: Legfon-

tosabb búzatermő vidékeinket a tanyarendszer jellemzi. Ennek értelmében agyagból elkészítették egy vásárhelyi tanyát. Agyagházzal, tornáccal, gyümölcsös-, konyha- és virágos kerttel, szérúskerttel, szénaboglyákkal, szalmakazlakkal, ólakkal, gémeskúttal, burgonyaveremmel és kutyaóllal. A tanyarendszer-ről leírást is készítettek. Majd összehasonlították Európa búzatermelését Trianon előtti és a mostani idővel.

A *III. osztály* elkészítette a világrészek térképét, megjelölve a búzatermő vidékeket, a termésmennyiséget s az árát.

A *IV. és VI. osztályos* növendékek kiegészítették a kiállítást magyar és történelmi vonatkozásokkal. Feldolgozták a népszokásokat, (búzaszentelés, aratóünnep) a magyar írókról szóló történeteket (Móra F.: Ének a búzamezőkről, stb.), bibliai példázatokot (a Magvető, Szt. Tamás himnuszát a Sz. Ostyához, búzamintás iniciálét pergamentlapra), közmondásokat és szólásokat gyűjtöttek.

Üvegablak tervezés készült: az egyiptomiak hálaáldozata a terméstadó istenek előtt. Egy másik Krisztus kijelentését fejezi ki: „Én vagyok a mennyből alászállott kenyér”.

Egy-egy ilyen kiállítás mennyi kitartó munkát, tanulmányozást igényel s minden eredményt önmunkássággal, magaszerezett kutatással kell elérniök. Hány problémát kell megoldaniok, s hányféle készségüket és leleményességüket kell munkába állítaniok, hogy testet öltson megvalósítandó gondolatuk. Az öntevékenységnak ilyen sokoldalú kiaknázása, ma még a mintaszerű bajor és porosz iskolákban is még csak kísérlet-számba megy, az Új Iskolában azonban ez szinte magától értetődő jelenség. De az iskola programja mindent megmagyaráz, amikor az alkotó munkát állítja az oktatás középpontjába s ezt minden területen igyekszik is megvalósítani.

A *nevelés célja* az Új Iskolában, lelkes erős, akaró, célju-kért áldozni tudó, forró szívű embereket adni a társadalomnak.

E cél szolgálatába állítja Domokosné elsősorban a *vallásos érzés elmélyítését*. Nagy súlyt helyez arra, hogy a vallástan ne csak mint tantárgy szerepeljen a növendékek tudatában, hanem mint belső szükségletből fakadó követelmény, mely irányító, vezető erővel hat az ifjú lelkületére. Vallásos ünnepei olyan hangulati közösség kiépítését célozzák, melyek az iskola falain túl is, — a felnőtt társadalomban is, — igyekeznek magasabb lelkeséget előidézni. Nevelő hatását tehát az egész közösségre akarja terjeszteni Domokosné, mert az iskolát olyan középpontnak tartja, melyből származó hatás az egész társadalmat hivatva van felölelni.

Az *erkölcsi és szociális nevelést* a Vöröskereszt egyesület s a Cserkészlet mélyíti el a növendékek lelkében. „Mindent egymásért” és „mindent a szegényekért” jelmondatuk világosan



jelzi programjuk két irányú voltát. Az erősebb tanulók állandóan támogatják a gyengébbeket, de nemcsak az iskolában, a tanítás folyamán (pl. közös munkánál), hanem családi körükben is felkeresik rászoruló osztálytársaikat s odaadó kitartással igyekeznek pótolni a hiányokat. Szegényebb társaikat ügyes tapintattal élelmiszerekkel is ellátják, hogy hiányos táplálkozásuk ne éreztesse káros hatását a tanulási eredményükben.

De *kifelé ható szociális munkát* is végeznek a gyermekek. Élelmiszert, tüzelőanyagot, ruhaneműt, édességet, játékot, képes- és meséskönyvet gyűjtenek a növendékek, mely értékeket egyszer egy-egy szegényebb iskola növendékeinek juttatnak el, kedves kis levél kíséretében; máskor a menekültek gyermekeinek szereznek vele örömet, vagy egy-egy rászoruló, nyomorgó embertársuknak sietnek segítségére adományaikkal. E jótékonykodás közben megtanulják a gyermekek a lemondást, hány szem cukrot tettek félre az év folyamán a sajátjukból, hogy ezzel másoknak szerezzenek örömet, hányszor tették meg gyakran az utat az iskoláig, hogy villamos pénzüket összegyűjtve, egy-egy szegény embertársuknak kenyeret vehessenek! De megtanulják, hogy a másokért végzett munka mennyi örömet jár, amikor kis szabadidejükben sikerül egy-egy ruhadarabot maguknak megvarrniok! S ha azután megérkezik az ajándékot megköszönő hálás hangú levél, milyen lelkes büszkeség tölti el kis énjüket, ahogyan az egyik növendék írja: „Boldog szívvel mentünk haza, mert örömet szereztünk olyan gyermekeknek, akiknek kevés örömben van részük.”

E szép és nemes tulajdonságokat a cserkész szellem hozza felszínre a gyermekek lelkéből, amikor alkalmat és módot ad a kicsinyeknek önmaguk nevelésére, alakítására.

Kedves és hangulatos egy-egy ilyen összejövetel, melyen az elemi iskola három osztálya vesz részt. A cserkészlet egyúttal összekötő kapocs a II., III. és IV. osztály között. Itt értesülnek a gyermekek az őrsvezetők jelentéseiből, hogy a II-os Jucika már meggyógyult hosszas betegségéből, s nagyon köszöni kis társai leveleit, melyekkel betegségében felkeresték. Itt tudjuk meg, hogy a II.-os Béla már sírás nélkül kel fel, ami bizony nagy teljesítmény, de mint leendő cserkész, örömmel hozta meg ezt az áldozatot. De arról is jelent az őrsvezető, hogy a III.-os Laci, egymaga öt pár újonnan megtalpalt cipőt hozott a szegény gyermekeknek, stb.

Ebben a kis családban mindenkit érdekelnek az egymás bajai, s ha a betegség távol tartja a gyermeket az összejöveteltől, közösen keresik fel levélben s kívánnak neki jobbulást.

Majd következik az összejövetel komolyabb része, minden alkalommal más-más gyermek vállalkozik egy-egy tanulságos mese elmondására. Mint szemtanú, a ritka fantáziájú Gazsi sa-

ját meséjét volt alkalmam végigélvezni. A kör közepén ülve, csengetyű finomságú hangon adta elő meséjét. Előbb azonban félénken odasúgta tanítónőjének, hogy vajjon a kicsinyek megfogják-e érteni a tartalmát. Kezdetben megmosolyogtak a gyermek aggodalmát, mert hisz ő maga is még csak 8 éves volt, de előadása folyamán bizony igazat kellett adnunk Gazsinak, mert oly mély gondolkozást és érzést árult el, mely ilyen korú gyermektől még távol áll. A címe és problémája az volt, hogy vajjon a jó Isten inkább a szegények, vagy a gazdagok királya-e? Gazsi s egynéhány társa azt vitatták, hogy inkább a szegényeké. De a tanítónő ügyesen áthidalta az esetleges félreértést, s úgy irányította a megbeszélést, hogy ők maguk vonták le azután, hogy csak a jóság és tisztaszívűség számít a jó Istennél s nem a gazdagság. Gazsi azonban továbbra is kitarzott állítása mellett, mondván: „könnyebb a tevének átmenni a tű fokán“ . . . stb., idézve Jézus szavait. Hihetetlen, hogy milyen polémiát váltott ki ez a mese a gyermekekből s nagy nevelő értékű volt. Mindenki igyekezett véleményt nyilvánítani s ezt olyan bátran és határozott fellépéssel tette, minden félzség nélkül, hogy igazán épülésünkre szolgált.

Heti jócselekedeteikről naplót vezetnek, melyet szülők otthon ellenőriznek. Előző héten a csendben, lábujjhegyen való járást gyakorolták. S milyen büszkén állt fel az a kis apród, akinek hétszer sikerült a hét folyamán, de akadt olyan gyermek is, aki csak egyszer tudott eleget tenni, e „súlyos“ feladatnak. A következő hétre gyakorlatul kapták: gyorsan és egyedül öltözz! S hogy egy kicsit belejőjjenek, ott rögtön ki kellett fűzniök magasszárú cipőjüket s újra befűzni. Volt olyan ügyes, akinek ez a művelet 2 perc alatt sikerült, de 5 percen belül még a legkisebb II.-os is elkészült. Öröm volt látni azt a kapkodó sietséget! Ez a gyakorlat meglehetősen nehéz olyan gyermeknek, akit kisasszonyok és alkalmazottak vesznek körül, de ép ezért nagy nevelő értékkel bír.

*A hazafias szellem* elmélyítését — az irodalom és történelem keretein kívül, — a hazafias ünnepek s a külfölddel folytatott német és angol nyelvű levelezések célozzák. Levelezésben állanak hindu, amerikai, angol, finn, francia és német diákleányokkal, kiket nemcsak hazánk sorsával ismertetnek meg, hanem értékes barátságot is kötnek velük s barátokat szereznek hazánknak is.

Domokosné iskolája, — mely csaknem negyedszázados múltra tekint már vissza, — igazi reformiskola. A magyar pedagógia terén jelentős újítás megmozdulása, egész vállalkozása, mert olyan úttörő munkát végzett, mely páratlan az utóbbi évtizedek közoktatásügyében. Kiváló rátermettsége és szívós kitar-tása elég biztosíték arra, hogy intézete továbbra is állandó fel-

felé ívelő tendenciát mutat. Hogy módszerével és az iskola szellemével sikerült-e valóban olyan erős, akaró, áldozni tudó és forrószívű egyéneket adni a társadalomnak, ahogyan ezt programjába felvette, azt majd csak két évtized fogja eldönteni, ha növendékei felnőve, a társadalom építő munkásaivá válnak.

### *Ujszegedi Kerti Iskola.*

Demokosné és Nemesné a fővárost szemelték ki reform-eszméik megvalósítására, hol — bár sok nehézséggel kellett megküzdeniök, — mégis inkább átértette a szellemi intelligencia az újrendszerű iskolák létjogosultságát és szükségszerűségét. Vidéken ehhez hasonló érdemleges vállalkozás nem igen vert gyökeret.

Uttörő munka indult meg azonban 1936. szeptemberében, amikor Dr. Várkonyi Hildebrand egyetemi tanár kezdeményezésére, egy hasonló rendszerű iskola kapui nyíltak meg Ujszegeden, „Kerti Iskola“ néven. E lépés kissé merész vállalkozás volt, ismerve az alföldi nép sajátos lelkivilágát s konzervatív magatartását az újításokkal szemben, de a kezdet nehézségeit kiállta az iskola, létszámban gyarapodott, az 1936—37. évi hatról tizenhétre emelkedett a tanulók száma, az 1937—38. iskolai év folyamán s remélhető, hogy ez a fellendülés még csak fokozódik.

Mint az iskola vezetője, megkísérlem röviden feltárni azokat az eszméket és problémákat, melyek az iskola létesülésével kapcsolatban felmerültek s egyúttal vázlatát is adni annak a munkának, mely ettől az időtől kezdve megtörtént.

Nagyobb tanulólétszámot mutatna már az iskola, ha nem ragaszkodunk eredeti tervünkhöz s a városban bérelünk alkalmas helyiséget. A terv ellenben az volt, hogy lehetőleg távol a város porától és lakásviszonyaitól, egészséges szabad levegőre vigyük a gyermekeket, hogy az iskolai élet zárt volta ne éreztesse hatását a fejlődő szervezetre. Az elnevezéssel is ezt a célt iparkodtunk kidomborítani.

Iskolánk egy teljes magánház. 5 szobával, 450 négyszögöles kerttel és udvarral, hol a szabadban való tanítás is, — a téli hónapokat leszámítva, — biztosítva van.

Megalakuláskor csak első osztályos gyermekeket vettünk fel — koedukációs rendszerrel, — melyből folytatólagosan fog kiépülni az elemi 4 osztálya.

Az iskola célkitűzése egyrészt az új rendszerek és elméletek egyes eszméinek megvalósítása az alföldi talajon; másrészt az egyetemmel való szoros kapcsolat fenntartása, mivel az is-

kola a szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetének kísérleti iskolája.

Munkánk kiindulásául Domokosné- és Nemesné-féle, két nagy magyar reformiskola nevelési elgondolását választottuk és pedig azért, mert úttörő munkájuk csaknem negyedszázados múltja és szép eredménnyel, erős biztatással szolgált követésre, s azonfelül, mert ezek az iskolatípusok is az *Új Nevelés* mozgalmanak áramába tartoznak. Teljes utánzásra természetesen nem törekedtünk, egyéni elgondolásaink is vezettek kitűzött célunkban, melyek az idők folyamán, — a szerzett tapasztalatok következtében, — még módosulni fognak. Nemzetmentő és *nemzetnevelő* szándék irányította eljárásunkat az iskola létesítésével kapcsolatban: az erősen konzervatív beállítottságú alföldi egyének lelkébe is belevinni a haladás vágyát s gyermekeiket a kor követelményének megfelelően új módszerrel s új szellemben nevelve, egy új embertípus kialakítását segítsük elő, hogy így a vidéket is belekapcsoljuk abba a nagy kulturális áramlatba, mely a fővárost többé-kevésbbé már átiártá.

Az alföldi elemi iskolákban többé-kevésbbé még a régi rendszer szerint folyik a tanítás. Újítás, reformálás, itt-ott mutatkozik már, de gyökeres újításokról, új rendszerek bevezetéséről, vagy új szellemről még nem beszélhetünk. Az ok egyrészt az osztályok nagy létszáma, mely a haladó szellemű pedagógusok kezét is gúzsba köti, s az egyéni foglalkoztatást lehetetlenné teszi, másrészt ösztönös idegenkedés az újításokkal szemben.

A „Kerti-Iskolában” ideális terep kínálkozott — kis létszámánál fogva, — az *egyéni foglalkoztatásra s a családi szellem* kialakítására. E szellem meghonosítására kezdettől fogva nagy súlyt helyeztünk. Arra törekedtünk, hogy az a kis 6 éves gyermek, akinek életét eddig csak játék, szórakozás, mozdalom és tevékenység fűtötte, ne érezze, hogy az iskolábalépés erős zökkenőt jelent kis életében. Második *otthonává* igyekeztünk tenni az iskolát, hogy amennyire lehetséges, ugyan úgy viselkedjék, mint otthon s olyan szempontokból tekintse itt is a dolgokat, mint otthon, hogy olyan érdeklődéssel jöjjön az iskolába, s itt olyan dolgokat műveljen, amelyeket érdemeseknek és értékeseknek tart önmagukért, mint aminőkkel játszik és foglalkozik otthon s vesz részt mind a szülői ház, mind a szomszédság életében. Lényegében tehát csak a módszer, az eljárás az új, iskolánkban: az anyag átadásánál ellenben mi is alkalmazkodtunk az előírt állami tantervhez.

Mivel a *játék* a legalkalmasabb eszköz a családi hangulat megteremtésére, kezdetben ennek keretében ismerkedtünk meg egymással. Eközben érdekes lélektani megfigyeléseket lehetett eszközölni, a gyermekek egyéniségére s főleg szociális beállítódottságára vonatkozóan. Az egykés családok gyermekei s

egy-két nehezebben barátkozó gyermek pl. szívós kitartással, csak a saját játékaival foglalkozott és féltékenyen eldugta, ha más is közeledett feléje. Akadtak rombolási vágygal telítődött gyermekek, akik a kész homokvárat nagy élvezettel dúlták fel s diadalmenetben vitték körül a szétlapított vonat mozdonyát. De voltak játékszervezők is, akik bámulatos ügyességgel iparkodtak minden egyes gyermeket belevonni egy közös játékba. Akadtak atyáskodók, kik a félénkebbek mellé álltak, rendreutasítók, stb.

E heterogén természetű gyermekekbe a társas élet, a *közöség szellemének megvalósítása* volt a legfőbb feladatunk kezdetben, hogy az esetleg öröklött rossz tulajdonságokat s az otthoni környezet esetleges kellemetlen szokásait, minél előbb levesse. E hibák kiküszöbölése alkalomszerű megbeszélések keretében történt. A hiba túlzott demonstrálása a tanító részéről, igen hatékony eszköznek bizonyult, mert a gyermek ráeszmélve annak visszataszító voltára, megszégyenülten leszokott róla. Egyik-másik fogékonyabb lelkű gyermeknél meglepő eredményt sikerült elérni, mely még csak fokozta a társak buzgalmát ezen a téren.

A gyermekek megszokva az új légkört s a környezetet, önként bekívánczoltak a tanterembe „mert szeretnék már *írni és olvasni tudni*“, — ahogyan az egyik kis fiú megjegyezte. Ez a spontán megnyilvánult új célkitűzés, új irányba terelte a gyermekek tevékenységét. A tanterem bútorain kis kartonlapokat fedeztek fel, (globálismódszer, analízis), az illető bútor nevének szóképpel, melyeket elakartak olvasni. Az osztály falain végighúzódnó táblasor a sokféle színű krétával, szinte magától kínálkozott az írásra és rajzolásra s megindult egy néhány ambiciózusabb gyermek túlfűtött buzgalmának lereagálása. Rövid időn belül megismerkedtünk az iskolai bútorokkal, — mint kis pajtásokkal, — le tudtuk rajzolni, sőt írni is nekünk szóképpel. Majd megindult a verseny; ki érti meg leg hamarabb a bútorok hívását s ki viszi széi leggyorsabban az odaillő cédulákat. Ez most már új játék volt, melyet sem az ovodában, sem otthon még nem játszottak. Az ujság ingere fokozottabban serkentette a kicsinyeket a tevékenykedésre. Ez tehát újabb lehetőség volt, erősen motorikus beállítottságuk kiélésére.

Új irányt kaptunk P.-től, ki a nagypapája közelgő névnapjára legalább a nevét szeretné a gratuláló levél végére írni. Mivel a többi gyermek sem akart elmaradni, megtanulták a saját nevüket, majd egymásét leírni. Kis kartonlapokat is készítettünk a gyermekek nevének szóképpel, mely újabb játék kitálására adott alkalmat. Körbe ülve elcseréltük a neveket és a szólításra a táblához kellett szaladni az illetőnek s ott emléke-

zetből leírni annak a társának a nevét, akivel nevet cserélt. Nagyön mulatságosnak találták a gyermekek, mert kezdetben előfordult, hogy ketten is szaladtak a táblához.

A kertben, — játék közben, — almát, körtét, és szilvát is találtunk a földön, sőt egy-egy érett szőlő is kínálkozott már a tőkéken. Ezeket összegyűjtve, megismerkedtünk a gyümölcsök rövid *természetrájával*, megbeszéltük, hogyan lehetne könnyen lerajzolni s főleg hogyan kellene *leírni* nevük szóképét. A táblai rajzolgatás és írás után, kis kartonlapokon is megörökítettük nyomtatott képüket s újabb játékot találtunk ki. Mindenki kapott egy-egy ilyen kartonlapot s az illető gyümölcs szerepébe élve magát, elmesélte, hogyan született meg egy picike kis magból, milyen a levele, mellyel lélegzik, milyen madárkák segítettek rajta, mikor a hernyók leakarták rágni lélegzőszervét, milyen virágot csalt ki a kopasz fából a Tavasz tündére, milyen vendégeket hívott meg virágméz lakomára, milyen színű, milyen ízű a gyümölcse, mikor érik meg s végül az elmondottak után a társaknak kellett kitalálni, gyorsan felírva a táblára, hogy milyen gyümölcsöt képvisel az illető gyermek.

E játékos módszerrel egyrészt a gyermekek természetrajzi ismereteit igyekeztünk rendszerbe foglalni, másrészt a rajzolás és írás elemeit, a beszélgetéssel, játékkal bevezetni s így e sok új ismeretet könnyűvé és természetessé iparkodtunk tenni a gyermekek számára.

Készítettünk — az előbbiek analógiájára —, a játékokról, a közlekedési eszközökről és a háziállatokról is kartontáblákat, melyekkel hasonlóképen szórakoztak a gyermekek. Ezalatt az abc minden betűje többször sorra került különféle csoportosításban, de külön betűkről még nem beszéltünk. Majd elővettük mozgatható kartonbetűinket, melyek segítségével kirakták a gyermekek, — a már ismert — szóképeket. Ezzel a motorikus cselekvéssel még jobban rögződik a szókép — s mint kirakó játék — igen alkalmassá vált a betűk megismerésére. Ezt az újabb ismeretet rendkívül könnyen, — szinte észrevétlenül — sajátították el a gyermekek.

Kartonlapjaink között vannak olvasótábláink, melyeken az ismert szóképeket, csak egy-egy tulajdonsággal, vagy cselekvéssel foglaltuk rövid mondatba. Ilyenek pl. AZ ALMA JÓ. A LAPDA GURUL stb. Miután már ismerték a betűket, ez az ismeretlen szó beiktatása sem jelentett különösebb nehézséget számunkra. E mondatokat állandóan diktálás után gyakorolják a gyermekek hogy a helyesírás elemei a megismert szóképekkel együtt rögződjenek a kicsinyek emlékezetébe. Ezzel az állandó diktálással sikerült elérni, hogy már az I. osztályban is csak elvétve akad egy-egy gyermek, ki több szót írna egybe.

Ezen előgyakorlatok után vesszük csak elő az olvasóköny-

vet, mert ezzel már olyan gyakorlatra tesznek szert a gyermekek betűországban, hogy szinte minden nehézség nélkül kezdenek el olvasni. November elején jutottunk el eddig, s február közepén már be is fejeztük olvasókönyvünket. Könyvünk is újrendszerű, bár nem egészen ennek a módszernek szellemében készült, mégis a jelenlegi bevezetett könyvek között a leg sikerültebb: Nagy T. Perpetua: Betűbokrétá, új A B C. (Sz. István Társulat kiadása Bp. 1936.)

Rögtön *mondatokon gyakoroltat*, tehát nem betűk ismeretetésével és szavakkal vezeti be az olvasást, melynek nagy részét nem is ismeri a gyermek s értelmetlen voltánál fogva semmiféle serkentő hatással sem bír. Nagy előnye, hogy szótagolt szöveggel mindössze csak 18 oldalon kísérletezik. Így a gyermekek kezdettől fogva sem szótagolva olvasnak, hanem egységben fogják fel a szavak értelmét. Ezzel a módszerrel egyrészt gyorsabban, másrészt értelmesebben sajátítják el az olvasást. Nem okoz u. i. nehézséget a szó jelentésének felfogása. De nagyobb ambícióval is forgatják a könyvet, mert meg is értik azt, amit olvasnak, s örömmel újságolják reggelenkint, hogy ők már a következő oldalt is el tudják mesélni, mert ott hon már elolvasták. Volt olyan gyermek is, aki fél hónapi gyakorlás után, tíz oldalt olvasott el otthon, egyik napról a másikra.

A hagyományos iskolákban a gyermekek egy-egy hosszabb mondat szótagoló olvasásánál, annyira küzködnek a feldarabolt szavakkal, hogy rendszerint nem fogják fel az értelmet s csak ha folyékonyan ismételjük meg azt a mondatot, értik meg a szöveget. Az analitikus módszerrel u. i. ha minden nap egy-egy betű ismeretetésével haladnak tovább, egy hónap leforgása alatt ismernek ugyan minden betűt, de a fonetika jeleinek elhagyása s a betűk összeolvasása — nagy általánosságban —, olyan hátráltató processzus, hogy az értelmes olvasás nem is következhetik be, csak jóval később. A szintetikus módszerrel viszont egy hónapi tanulás után, már olyan folyékonyan olvasnak a gyermekek, mint más iskolában az év végén. E módszer alkalmazásánál a hangsúly ugyan nem a gyorsaságon van, ez csak velejárója és előnye a gyermekek szempontjából, hanem azon a lélektani tényen, hogy a gyermekek egységben fogják fel minden új ismeretüket.

Az *írástanítás* a nagy nyomtatott betűkből indul ki és pedig azért, mert ezek — éppen nagyságuknál fogva —, már ismertebbek a gyermekek előtt, az utcán sétálva címtáblákon többször látták, újságokból is a nagy betű fogja meg először őket, s ha tudattalanul is, de némiképen már rögződött lelkükbe az egyes betű képe. Másrészt egyforma nagyságuknál fogva egyszerűbb a megismerésük a kiindulás szempontjából. Később

azután az újrendszerü, Luttor-féle ú. n. „átmeneti-írás“-sal sajátítják el a gyermekek a zsinór-írást. Kezdetben a vonalak közé írnak a növendékek, később már csak síma, tehát vonalatlan papírra, hogy a kéz egyéni mozdulatait semmi se korlátozza. A régi, megszokott árnyékolás teljesen eltűnt, mert ahhoz hegyes toll szükséges, már pedig az a kéz legnagyobb ellensége. Ehelyett gömbvégű, finom kikészítésű tollat használnunk, mely szinte magától ír. E tollal a göresös kéztartást igyekszünk megakadályozni. Igen nagy előnye e módszernek, — mivel erősen kötött, — hogy gyorsabban s kevesebb megerőltetéssel lehet alkalmazni s emellett egyöntetűbb és olvashatóbb az írás.

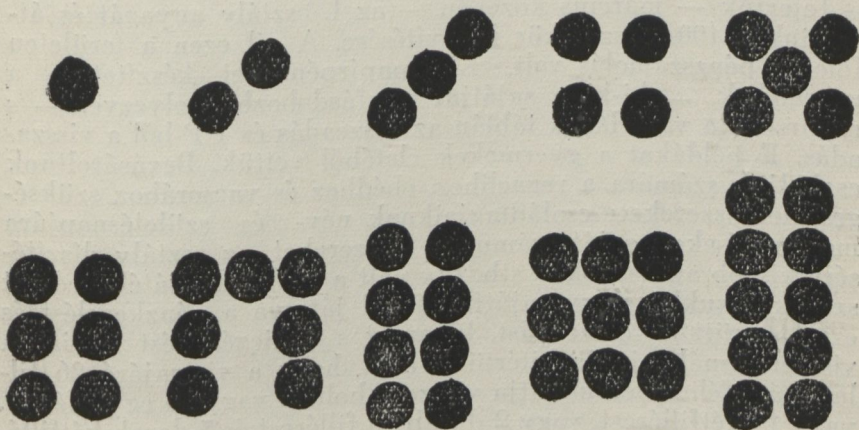
A megfigyelések igazolják, hogy az I. osztályos gyermekek nagy többsége, — mivel állandóan csak előírás után gyakorolnak, vagy az év végefelé esetleg a könyvből másolnak —, még képtelen a saját gondolatait papírra vetni. Óriási nehézséget jelent számunkra a szavak tagoltsága, sőt minden betű kiírása is. Előfordult, hogy az évközben hozzánk átlépett gyermek, még a második osztályban is küzdött a nehézségekkel. De olyan gyermekeket is vettünk fel évközben, kik következetesen a legtöbb magánhangzót kihagyták a szavakból s két-három szót is egybeírtak.

E hibák megelőzésére szorgalmaztuk gyermekeinkkel az állandó diktálás utáni írást, már a szóképeknél is és később, mikor már minden betűt ismertek, a fogalmazásnál még inkább. Naponként verseny keretében fokoztuk a gyermekek készségét az írás terén. A napi beszéd- és értelemgyakorlattal kapcsolatos anyagot, rövid tömondatban közösen megbeszéltük, kiemelve, hogy az első betűt nagyra írjuk, majd tagoltuk a mondatot, hogy hány egységből is fog állni, a kettőzéseket erősen megnyomva, hogy a gyermekek rögtön kiérezzék, s a végére a befejező írásjelet, melyet a mondat természete megkívánt. Ilyen módon 3—4 mondatnyi naponkinti gyakorlással, januárban már hosszabb, bővített mondatokkal is megpróbálkoztunk. Később már közös élményeinket beszéltük meg hasonló módon s írtuk le közösen. Egy-egy ügyesebb gyermek átnézhetette ilyenkor a gyermekek írását, kijavította s osztályozhatta is. Milyen versengés indult meg, hogyan iparkodtak a gyermekek, hogy hibátlan legyen az írásuk, hogy ők is „átnézők“ lehessenek s főleg, hogy — mint kis tanítónénik, — ők is osztályozhassanak. Áprilistól kezdve pedig már önálló élményeiket és természeti megfigyeléseiket örökítették meg, 3—4 sornyi fogalmazásban s alig-alig akadt hiba: mert a leírandó mondatot előbb mindig hangosan kiejtették, s így rögtön rájöttek a kettőzésekre, a hosszú ékezetekre, a központosításra, stb. A helyes olvasás s a helyes beszéd igen nagy könnyebbséget jelent a he-



lyesírás szempontjából, bár ez még nem jelent teljes eredményt. Érzék is szükséges a helyesíráshoz, — ha t. i. a gyermekek még nem tanultak nyelvtant, — tehát amikor még tudattalanul alkalmazták a helyesírás szabályait. Eddig, — 17 növendékünk közül, — kettőnél tapasztaltuk ennek hiányát, de e kettő szellemi életkora is csaknem egy évvel alatta áll fizikai életkorának, — s így egyéb téren is mutatkoznak hiányok.

A számolásnál a hangsúly a szóképek rögzítésére irányul. Mivel a legtöbb gyermek, — legalább tízig — tud már számlálni, a szóképeket egyszerre alakítottuk ki tízig. Kezdetben gesztenyékkel raktuk ki, majd dominóval gyakoroltuk. Ez utóbbi nagy segítségünkre volt az egész év folyamán. Először csak építgettek vele: keresztet, csillagot, házat; elosztották egyenlő részekre, hogy mindenkinek egyformán jusson; megnézték, ha egy kereszthez négy kis dominó kell, hányat tudnak csinálni egész készletükből, stb. Mindennap újabb és újabb ötletet csalt ki belőlük a dominó. Majd rávezettük őket az „igazi” dominójátéokra, amihez a szóképek ismerete már szükségessé vált. Az alapműveleteket, — ugyancsak számképes rendszerrel, — kis táblák segítségével rögzítettük. Ezek rajzpapír nagyságúak s a fekete nagy pontokról mindent le lehet olvasni:



hogyan lesz az 1-ből 2, 3, 4, stb., hogy lesz viszont a 10-ből 9, 8, 7, stb.; hogy a hatosban van 6 egyes s — rögtön a fordítottja, — 1 hatosban van 2 hármas, s megfordítva 3 kettős stb. Hogy  $2 \times 3$  az 6 és  $3 \times 3$  az is 6, stb.

Külön táblán jeleztük a számok felét (mindig csak tízig). A felső sorban a páros számok szóképei szerepelnek kétféle

színnel. Pl. a hatosnál három piros és három fekete, a tíznél öt piros és öt fekete, stb. Az alsó sorban, a páratlan számok szóképeit tüntettük fel, hasonló elgondolással, pl. az ötnél két és fél piros, két és fél fekete. A kiindulás érzékeltetése almák felezésével történt, de a rögzítésre igen bevált ez a felezési tábla.

A 10-es számkört — Gáspár Dezső tanító — ügyes testvérendszerével személyesítettük meg. A mi nagy családuknak 10 gyermeke van, kik hogy szüleiknek segítsenek, elvállalták egy-egy testvérük gondozását. Mivel a legkisebbel — az 1-sel — van még a legtöbb dolog, azért azt a 9-es, — a legnagyobb testvér, — vállalta. A 2 a 8-as, a 3 a 7-es, a 4 a 6-os, az 5-ös — iker-testvérek lévén, — egymáson segítettek s együtt játszottak. A testvérpárok közös kis szobáját is elkészítettük egy-egy táblán, más-más színűre festve szobájuk falát, hogy feltűnőbb legyen az elkülönülés. Van pl. egy piros alapú szoba, felül az 1-es, alatta a 9-es szóképeivel; sárga alapon a 2-es s alatta a 8-as stb. E táblán az összeadást, a kivonást és a kiegészítést is érzékeltethettük.

A tízes átlépése nem okozott különösebb nehézséget, mert a számképekkel való gyakorlás olyan erős, egységes keretbe foglalta az alapműveletek elemeit, — szándékosan hosszabb időt is fordítottunk erre a rögzítésre, — hogy csekély szemléltetéssel, szinte észrevétlenül a 20-as számkörig jutottunk s ezzel be is fejeztük — március közepén — az I. osztály anyagát és áttértünk a 100-as számkör kibővítésére. A cél ezen a területen főleg a pénzzárolás volt. Kis papírpénzeket készítettek a gyermekek, — ki-ki a sajátját gyufásdobozba helyezve, — s megindult a vásárlás, a táblán az összeadás és 1 P-ből a visszaadás. E példákat a gyermekek életéből vettük. Bevásároltunk családjuk számára a reggelihez, ebédhez és vacsorához szükséges élelmiszereket; családtagjaiknak név- és születésnapjára meglepetéseket; saját számukra írószereket, az osztály díszítésére kisebb apróságokat, stb. Így vált a „boltosdi“ játék kedvelt szórakozásukká s így sajátították el játszva a pénzkezelést és ezzel együtt az összeadást, kivonást s a kiegészítést 100-ig. A visszaadásnál mindig kitértünk arra, hogy a visszajáró 26 fillért hányféleképpen adhatja vissza a boltos: vagy 26 egyfillérest, vagy 13 kétfillérest, vagy 2 darab 10 fillérest és 3 darab kétfillérest, vagy 1 darab 20 fillérest és 6 egyfillérest, stb. Közben fel is váltottunk 1 pengőt, minden lehetőséget kihasználva, hogy a tájékozódás minél tökéletesebb legyen. A buzgalom s a játék annyira elragadta a gyermekeket, hogy 2—3, sőt ötpengőssel is elmentek később vásárolni s egészen könnyedén adtak vissza a nagy összegből.

A beszéd- és értelemgyakorlat tanítása csaknem tisztán megfigyeléseken alapszik s alkalomszerű. A tények pillanatnyi

megragadása u. i. sokkal hatásosabb és maradandóbb eredményt biztosít, mint a mesterségesen, — sokszor erőltetetten — előidézett hangulati közösség. Nagy kertünk igen alkalmas állandó megfigyelések eszközésére. A gyümölcsfák, a vetemények, vagy a virágok élete és fejlődése önként kínálkozik a beszélgetés megindítására. De a bogarak sokféle fajtája s a különböző kis rovarok sem kerülnek el a kicsinyek figyelmét. Az egyik gyermek pl. észrevett egy keresztespókot a szőlőindán, amint éppen a hálóját szötte. Rögtön felhívta társai figyelmét s ott helyben ki-ki megtehetette észrevételeit. S ebből a sok-sok kis mozaikkövecskéből összeállítottuk a pók egész természetrajzát. Máskor a szobában láttunk pókot. Megfigyeltük ott is, a hálóját is és rögtön észrevették, hogy az nem keresztes, hanem „szobai“ pók s a hálója sem olyan művészi, „de lerajzolni azért könnyebb“ — állapították meg azonnal.

Vagy észrevettünk egy alkalommal két kis hangyát, amint — az uzsonna maradványát, — egy kenyérmorzsát húztak nagy igyekezettel. Hosszas erőlködés után is alig haladtak. Egyszer csak az egyik bebújt a földbe: „majd meglátjátok, hogy segítséget fog hozni“, jegyezte meg az egyik gyermek. A másik hangyát, amelyik addig „őrt állt“, azalatt jól megfigyelhettük. Végre megjött a „futár“ két társával s most már négyen birkóztak a kis morzsával, míg végre sikerült elszállítaniok „téli kamrájukba.“ Az egyik gyermek, otthon már hallott a tücsök és a hangya meséjéről, így tehát meg is volt a kapcsolat s az előbbi ismeret a látottakkal gazdagodva, tudatosult s elmélyült. Indítványára el is játszották ezt az állatmesét, többféle szereposztással, s az osztálytábláján is megörökítették e kedves jelenetet. A picinke hangya szívós kitartása pedig egész éven át, mint buzdító eszköz szerepelt a gyermekek lelkében. Ők maguk elevenítették fel ezt a jelenetet, ha egy-egy társuknál hanyagságot tapasztaltak.

A kertben végzett megfigyeléseket a gyermekek különben rendkívül szerették; kis földdarabjukat ősszel és tavasszal maguk ásták fel, tetszés szerint ültették be s nagy kitartással gondozták. A kert többi veteményét is állandóan figyelemmel kísérték, közösen gyomlálták és ritkították. Észrevételeiket rögtön közölték, ezeket együttesen beszéltek meg. Így mindig akadt fogalmazási, beszélgetési és rajzolási témájuk. S ezzel mindinkább bővült ismeretkörük, élesedett megfigyelőképességük s ügyesedett kifejező és rajzolási készségük.

Nagy élmény volt számukra fecsképarunk megérkezése is, melynek fészket ősszel lerombolták a munkások. Napokig a villanydróton ülve, szomorúan csicseregtek. „Ugy-e, most arról beszélgetnek, hogy mit kellene tenniük“ — jegyezte meg az egyik gyermek. Hosszas „tanácskozás“ után, végre hozzákezd-

tek új fészük felépítéséhez az iskola feljárójának szögletében, a régi helyen. Megható volt látni azt a buzgó igyekezetet, ahogyan tollat és szalmát hordtak össze a kicsinyek a lépcsőre, hogy segítségükre legyenek. Majd mikor kihullt a fészekből az első tojáshej, micsoda lelkesedéssel fogadták! S milyen büszke volt az a gyermek, aki először vette észre a fészekből kidugott kis fióka sárga, tatógó csőrét. Minden szem összegyűjtött kenyérmorzsát örömmel szórták ki, hogy „a fecskepapának és anyukájának ne kelljen olyan messzire menni eleségért”, — ahogyan ők mondták. Hálások is voltunk a kis fecskepárnak, hogy olyan bőséges anyagot szolgáltatottak hosszú időre a beszélgetésre, a fogalmazásra s a rajzolásra.

Mivel a beszéd- és értelemgyakorlat főcélja a helyes magyar nyelv tökéletes elsajátítása s a szóbőség fejlesztése, és mivel a helybeli gyermekek erősen tájszólással beszélnek, meséken gyakorolva igyekeztünk ezt a célt elérni. Kezdetben az iskolában hallott meséket játszottuk csak el, később ők maguk szerkesztettek önállóan ilyeneket. Így fantáziájuknak is tág érvényesülési tér jutott osztályrészül. A legsikerültebbeket azzal jutalmaztuk, hogy rögtön el is játszhatták a gyermekek. Ők maguk bírálták meg az erre érdemeseket s ki is osztották a szerepeket. Az osztály képe ilyenkor egészen megváltozott; a könnyen mozgatható asztalokat és székeket széttolva, nagy szabad terület állt a gyermekek rendelkezésére. Ez a módszer igen alkalmasnak bizonyult egyrészt a rendezetlen mozgások összerendeződésére, a merevség s a mozgásbeli gátlások leküzdésére, másrészt alkalmat szolgáltatott az alakító erő kifejlődésére s bizonyos könnyed és kecses mozgásra. E szempontból is jó hatású koedukációs rendszerünk, mert a lányok — természetükből kifolyólag — nagyobb készséget árulnak el ezen a téren.

Az idegen nyelvek közül a *német nyelv tanítását* kezdtük el, egyenrangú tantárgyként kezelve. Egy gyermek sem tudott egyetlen szót sem németül s ez a körülmény az együttthaladás szempontjából lényeges könnyebbéteget jelentett. Mivel a gyermekek ilyen korban erősen akusztikus típusúak, a ritmusra, a dallamra fektettük a fősúlyt, hogy megszokja fülük a német nyelv zenéjét. Egyszerű versikéket, játékokat, énekeket tanultunk. — amit lehetett megjátszottunk s hozzáillő mozdulatokkal kísértünk. Így a mozdulatot kapcsolva a kifejezéshez, könnyebben rögződött a szó; a mozdulat, a bemutatott cselekvés mindvégig, mint emlékezeti támpont szerepelt.

Azután cselekvéseket végeztünk a gyermek iskolai és otthoni életéből merítve az anyagot, — megfelelő német szöveggel kísérve. Itt már tudatos volt az egyes szavak értelme is. Később a tanultak köréből már egymást kérdezve beszélgettek a gyermekek, melyet rendkívül szerettek.

*A vallásos, erkölcsös, hazafias és szociális nevelést* az egész iskolai élet lelkiismeretes átélésével igyekeztünk elmélyíteni. Mivel az iskola a társadalom s az élet középpontja, azért e négy irányú, de végeredményben egységes cél felé törő nevelési eszméket és irányelveket, úgy iparkodtunk kialakítani a gyermekek lelkében, hogy ezzel környezetükre is jó hatást gyakoroljanak s hogy így az iskola ne mint elszigetelt intézmény működjék, hanem mint szoros kapcsolat szerepeljen a társadalom művelésére irányuló törekvésekkel.

E négyféle nevelési célt, — a harmónikus és ideális ember-típus — egységes nevezője alá hozva, sikerült iskolánk családias hangulatát kialakítanunk, ahol a tanító, mint a gyermekek jó barátja szerepel, akinek kedves közvetlenséggel meséli el a növendék minden új élményét, minden benyomását, spontán módon tárja fel kis lelkét, ha bántódás, vagy baj érte; ahol a társak jó testvérek, ahol egymás születés és névnapját közösen ünnepeljük meg, külön-külön meglepetésekkel készülve rá; hol az egymáson való segítség nem erény, hanem természetes kötelesség. Így megszokja a gyermek az udvarias, figyelmes magatartást s a természetes segítségnyújtást. Aki közben megfélemezik magát, azt a társak is, de elsősorban a „zászlóőr“ van hivatva figyelmeztetni. A zászlóőri tisztség igen magas kitüntetés s csak a legjobb gyermek kaphatja meg. Ő az osztályunkban elhelyezett „országzászló“ őre s ezzel együtt a tanító helyettese. Kötelessége felügyelni arra, hogy ki-kí a vállalt tisztségét lelkiismeretesen el látja-e. Vannak tábla- és virággondozók, asztaltörlők, füzet- és kabátkiosztók, — a közös uzsonnázással kapcsolatban — szalveta-, tej- és kenyérkiosztók stb. Ugyancsak a zászlóőr őrzi ellen, hogy ki-kí a morzsáit eltakarította-e uzsonna után stb. Mindenkinek van tisztsége, melyet egy hónapig viselhet, ennek elteltével szavazással cseréljük a szerepeket. Akire a hónap folyamán háromszor volt panasa a zászlóőrnek, vagy a közösségnek, azt megfosztjuk tisztségétől s csak a következő hónapi szavazásnál jöhet számításba, — de egyúttal eltöltjük egy hétre a napi játéktól is. Ez utóbbi az egyetlen és leghatásosabb fegyelmezési eszközünk. Kisebb „vétségeket“ (pl. engedetlenség a zászlóőrrel szemben, gorombáskodás, az ajtó nyitva felejtése, saját taneszközének rendetlen volta stb.) egy-két napi eltöltással büntetünk. Hogy mennyire igényli a gyermek a napi játékot, — amikor kedvére ugrálhat, futkározhat, táncolhat, labdázhat — s hogy milyen érzékenyen érinti az eltöltás, arra a legjobb bizonyíték, hogy az egyszer megbüntetett gyermek, a legritkább esetben esik vissza ugyanabba a hibába. „Én megjegyeztem magamnak a multkori esetet, (egy heti eltöltás) ugye azóta már jobb va-

gyok, s most mindig játszhatom“, — mondotta az egyik gyermek. —

Az ilyen büntetéseknel mindig előbb nyugodtan megbeszéljük a „hiba“ súlyos voltát; hogy hová vezetne, ha a gyermekek ezt megszokva így nőnének fel, hogy a közösség alkalmat akar adni a hiba leszoktatására s ezért büntetjük meg az illetőt, de ha mégsem látja be jóakaró segítségünket, akkor mehet nyugodtan játszani, de többször nem fogjuk figyelmeztetni. Erre a gyermek — eddig még minden esetben — maga kérte a megbüntetését, — s a lecke használt. Így semmi dac sem maradt a növendék lelkében, mert az ilyen büntetés nem ellenszegülést váltott ki, hanem erős fogadást a javulásra. Kedves a gyermekek együttérzése ilyenkor. Többször volt alkalmam megfigyelni a játékra készülők izgatott táborát, mikor már a tanteremben megbeszélték a játék tervét s a kis kiközösített mindezt végig hallgatva megjegyezte: — „Én is úgy szeretnék veletek menni“, — de erre többen megjegyezték: „Bevinnénk mi téged is, de te most nem érdemled meg, mert meg kell javulnod.“ — Első ilyen esetben még hozzám jöttek s az egész osztály kérte a büntetés elengedését, mert Feri a vezér a játékban és szükségük van rá. Természetesen megbeszéltük, hogy szívesen beleegyezem, de rájuk bízom a döntést: kitöltötte már Feri a büntetést? „Nem“ — felelték egyszerre: „ki mondta ki az egy heti eltöltést“ — kérdeztem, — „mi mindannyian“ — felelték. „S ha valaki valamit kimond, azt meg is kell tartania, még ha nagyon fáj a szívünk is miatta. Mert különben Feri nem fog leszokni hibájáról, máskor is szaladva és kiabálva megy majd haza az utcán, mert arra fog gondolni, majd kikönyörögnek a társaim a tanítónéninél. Segíttek ti azzal rajta?“ — „Nem“ — felelték megszegyenülten. „Most már rátok bízom, vagy szeretitek Ferit s akkor lemondtok a játék sikeréről, vagy nem szeretitek, csak magatokat, s akkor bevihetitek Ferit a játszósobába“. A gyermekek összenéztek s végül az egyik kis lány megjegyezte — „majd letelik az az egy hét Feri“ és szokatlan csöndben bevonultak a játszósobába. S Feri azóta sem szaladt az utcán.

Kedves az a mód, ahogyan pl. a II. osztályosok a kicsiket oktatják. Az I. osztályos „Öcsi“ egyik nap a játék hevében, kitörte az egyik ablaktáblát, a nagy labdával. Öcsi megszeppent, de a nagyobbak bízatták: „menj csak be a tanítónénihez, mondd meg, hogy te csináltad, de nem akarattal s akkor nem fog haragudni“. Öcsi húzódozik és sír, de egy II. osztályos kis lány behozza a tanterembe s még ott is nógatja, így végre bevallja. Ilyenkor nem kap büntetést a gyermek, eléggé megbűnhődik már azzal, hogy otthon is meg kell mondania. Egy kis beszélgetéssel elintéztnek tekintem az esetet, az „okozott



kárt meg kell ugyan téríteni“, — ahogyan tanuljuk a hittanban, hogy a gyermek már kiskorában megszokja a parancs kötelező voltát. De Őcsi nem játszik tovább. A nagy labdát a szekrénybe zárja a játékszobában s a szekrény mellé ül szomorúan. Mikor a gyermekeket behívom, Őcsi még mindig ott ül. Kérdőre vonom, hogy miért nem játszott; „itt őriztem a labdát, mert a gyermekek futbalozni akartak s én nem akartam, hogy még egy ablakot betörjenek.“ Azóta a labda Őcsi számára meghalt.

Egy-egy ilyen eset igen jó nevelőhatású az egész közösségre. Többet ér minden elméleti fejtegetésnél, minden mese elmondásánál, mert közvetlen tapasztalatból merített következtetéseket vonhatnak le belőle a gyermekek. De megszokják együtt a hiba őszinte beismerését is. A gyermekek nem rettegnek, nem félnek, mert nem lebeg előttük a kikapás, kis lelki egyensúlyukat nem zavarja meg még jobban, a büntetéstől való félelem. A hiba megtörtént, de ezzel együtt kell is annyi lelkierővel rendelkezniök, hogy ezt be is vallják s javulást ígérjenek. S mivel ezek a megbeszélések alkalm-szerűek, a helyzet pillanatnyi hangulatából adódnak, mikor lelkük különben is fogékonyabb az izgalom hatása következtében, — sokkal maradandóbb nyomot hagy lelkükben.

Módszerünk tehát a nevelés terén, a pillanat hangulatának észszerű kihasználása s az esetekből kifolyólag a tanulság leszűrése. Nem pusztá moralizálás csak, mert a gyermekek nem élvezik annyira a mesét s nem is merítenek annyit belőle, ha a tanulságot rögtön hangsúlyozottan kidomborítjuk számukra. Év elején, első hetekben pl. beszélgettünk az utcán való viselkedésről. Színes mesével illusztráltam a jó és az engedetlen gyermek útját az iskolától az otthonig; hogy milyen vélemény alakult ki mindkét fajta gyermekről a szembejövők lelkében stb. A mese nagy tetszést váltott ki s mindannyian megegyeztünk abban, hogy ezentúl valamennyien az első csoportba akarunk tartozni. Néhány napig állták is szavukat. De újabb kihágás, újabb mese elmondását kívánta, mely újabb fogadalmat váltott ki belőlük; sajnos újra csak egészen rövid időre. Végül is segítségünkre jött Őcsi egy sajnálatos esettel. Hittanórán Ádám és Évával kapcsolatban a bűn és büntetésről beszélgettünk s még Őcsi megjegyezte, hogy a jó Isten nagyon irgalmas, mert nem rögtön bünteti meg a bűnöst, várva elkövetése után. Ezt azután bővebben megbeszéltük, és példákat mondtak a gyermekek. A következtetéseket ők maguk vonták le, mélyen átérzve a tanulságokat, teljesen a beszélgetés hatása alatt állottak. Hazamenet sarokhoz érve, Őcsi kiugrik a sorból és szaladva igyekszik átjutni az erősen sáros kocsijúton. De körülbelül fele úton megbotlott s ép a legnagyobb tőcsa

középre esett, egészen új kabátjával. A hatás leírhatatlan volt. Egy kislány meg is jegyezte: „No ugye, néha azonnal megbünteti a jó Isten az engedetlenséget.“. Azóta szóba sem került az utcán való viselkedés, olyan mély nyomot hagyott ez az eset a gyermekek lelkében.

Nevelési eljárásunkban kifejezetten *rendről és külső fegyelmezésről* nem igen beszéltünk. Szemünk előtt az ideális családi élet lebegett, ahol ki-ki a maga feladatát — minden külső dresszura nélkül — önként megteszi. Így akarjuk elérni a „belső fegyelmet“, mely a közösség erkölcsi egységéből fakad. Egy-két rendszeretőbb gyermek s a tanító példája elég serkentésnek bizonyult ezen a téren. S ha a mi gyermekeinknek a szokásos szabadságnál többet engedtünk meg, ez nem azért történt, hogy az igazi fegyelmet meglazítsuk, vagy csökkentsük, hanem mivel a mi különös viszonyainkat tekintve, növendékeinktől nagyobb mérvű és kevésbé mesterkéltné felelősségtudatot követelünk s mert egész fejlődésünk, — mind a testi, mind az értelmi —, sokkal harmónikusabban és tökéletesebben alakulhat ki. A gyermekek örömmel jöttek az iskolába, mert ott is úgy élhettek, mint azon kívül s mégis nap-nap után gyarapodtak az okosságban, jóságban s az engedelmesség szellemében.

Hogy a gyermekek *egyéni nevelését* biztosítsuk, igyekeztünk már a tanév elején minden egyes növendék szellemi szükségleteit és előnyeit, testi állapotát és fejlődését megismerni s mindezekről tiszta képet kapni. Még az ismerkedés heteiben megvizsgáltuk a gyermekek szellemi fejlettségét a *Herbert Winkler*-féle iskolai érettségi tesztekkel. Az első évben az első osztály zöme erősen közepes eredményt mutatott, a második évben azonban az új növendékek 50%-a, csaknem 100%-os eredményt biztosított. Ez az első útbaigazítás a gyermekek szellemi fejlettségére vonatkozóan. Az év folyamán, — egy eset kivételével, — ahol u. i. a szellemi fejlettség nem volt arányban a szorgalommal és kitartással, — meg is maradt. Ez a vizsgálat nemcsak pszichológiai, hanem főleg gyakorlati szempontból jelentős. Ahol u. i. a fizikai életkor nem egyezik a gyermek szellemi érettségi korával, ott lényeges nehézségek merülnek fel az együttthaladás szempontjából.

Bár az iskolai érettség maga még nem egészen tisztázott kérdés, mert ez szükségképen függ attól, hogy mit kívánunk meg a gyermektől az iskola első évében, mégis Herbert Winklernek, a lipcsei kísérleti Pedagógiai és Lélektani Intézetében készült teszt-sorozata, alkalmasabb az iskolai érettség megállapítására, mint pl. a Binet-Simon féle általános intelligencia vizsgálatok, s ezért ez utóbbi módszert teljesen mellőztük.

H. Winkler 17 tesztet állapít meg s ezen kívül 8 pontban



röviden megadja azokat a szempontokat, melyeket a vizsgálat folyamán követni kell. Nemcsak a kísérleti eredményekre támaszkodik, hanem jelentősnek találja a kísérlet alatt szerzett megfigyeléseket. A tesztek összeállítására vonatkozóan azt mondja, hogy főleg az iskolamunka szempontjából jelentős képességek vizsgálatára kívánt kitérni. Így az olvasás tanításánál az alakfelfogás és megfigyelőképesség, az írás tanításánál a motorikus megtartás vizsgálatát tartja lényegesnek. A számtan tanításánál szerinte nagy szerepet játszik a számfelfogás képessége. E kísérletek csak egyes vizsgálatok lehetnek s egy teljes órát igényelnek egyénenkint.

A következő 17 teszt szerint történik a vizsgálat:

1. *Konstrukció kombináció.* Egy egyszerűbb s egy nehezebb (ahol már perspektíva is szerepel) minta után kell egy-egy házat építeniök kis kockából.

2. *Alakfelfogás.* Két egyszerű és két komplikált ábrát kell lerajzolniok.

3. *Motorikus megtartás.* A kísérletvezető a gyermek kezét megfogva — könnyebbségi sorrend szerint —, 3 ábrát rajzol a levegőbe s a gyermeknek papíron kell ugyan azt megrajzolnia.

4. *Szóemlékezet* vizsgálatára 7 különféle szót kell a gyermeknek egyszeri hallás után elmondania.

5. *Eseményemlékezet.* Rövid kis mesét 10 lényeges mozzanatra oszt fel H. Winkler, melyek ha mind előfordulnak a gyermek reprodukálásában, sikerrel oldotta meg azt a vizsgálatot.

6. *Nyelobeli felfogás.* 8 ismeretlen szót kell külön-külön utánamondani a gyermeknek, (nautilus, akszaki, köletár stb.), hogy mennyire képes ismeretlen szavakat reprodukálni.

7. *Nyelobeli ügyesség.* Egy nehéz szót s egy nehéz mondatot, — tehát már értelmes anyagot —, kell utánamondania a gyermeknek. Ez főleg a beszédhibák vizsgálatára szolgál.

8. *Számfelfogás.* Nem számlálással vizsgál, mert ez tanultság dolga, hanem számképet mutat könnyebbségi sorrendben, melyet a gyermeknek kis karton karikákkal ki kell raknia, de nem úgy, ahogyan a képen látta előzőleg, hanem számsorban. A háromnak egyidejű felfogását minden gyermektől meg kell követelniünk, akit az iskolai tanításra érettnek ítélnünk. Ez az egyik pont, melyben kategórikusan kimondja a teszt kiválasztó erejét.

9. *Látásos megtartás.* 7 különböző tárgyat helyez el a kísérletvezető egy dobozban, melyeket a gyermeknek szemlélés után el kell tudni sorolni.

10. *Tárgyak megnevezése.* Egy képen 7-féle dologra mutat rá a kísérletvezető, melyet a gyermeknek meg kell neveznie.

11. *Fantázia.* A gyermeknek egyes mozzanatokból ki kell

találnia a kép értelmét. Ha csak felsorolja a látottakat, nem értette meg a feladatot.

12. *Színmegnevezés.* 15 színt kell megneveznie a gyermeknek, először az alap- s csak azután a speciális színeket.

13. *Fogalomalkotás.* Ismert konkrét tárgyakról meg kell mondania, hogy mi az. Pl. mi a kanál, vagy mi a ló? Felelhet rá egyszerűen a használhatóságával, pl. eszünk, vagy játszunk; de megjelölheti az illető tárgy főfogalmát, pl. evőeszköz, vagy állat. Ez utóbbi már magasabb pontozásban részesül.

14. *Megfigyelőképesség.* Egy nyári s egy téli képen a hasonlóságot és a különbözőséget kell felsorolnia a gyermeknek. Ha legalább ötöt nem vesz észre, nem oldotta meg a feladatot. Ez a másik határozott eredmény.

15. *A felfogás gyorsasága.* Egy képen téglalap alakú területeken különféle tárgyak nevét kell elmondania. Ugyan az az ábra többször is szerepel egy-egy sorban, s ez bizonyos nehézséget jelent a gyermek számára. Közben időt mér a kísérletvezető.

16. *Kézügyesség.* Sisakalakú formát kell kivágnia a gyermeknek.

17. *Kitartás és koncentráló képesség.* Ezt tartja H. Winkler az iskolai munka legfontosabb feltételének s a következőképpen vizsgálja. Kockás papírlapon felváltva karikát és keresztet kell a gyermeknek rajzolnia. Ha az első sort karikával kezdte, a másodikat kereszttel, a harmadikat megint karikával kell stb., hogy ne sematikusan kopírozza az előbbi sort, hanem figyelemmel végezze. Ezt addig végezheti, ameddig kedve van s ezzel a kitartás vizsgálatát célozza.

Az eredmények értékelésében kissé szabadon jár el Winkler s ezért is fontosak az egyéni megfigyelések. A gyakoriság alapján három pontot vesz fel. Legjobb a 3. legrosszabb az egy pont.

A nálunk megejtett vizsgálatok tapasztalatai alapján az írás, olvasás és számolás vizsgálatánál alkalmazott tesztek a legmegfelelőbbek, ezekből lehet u. i. az elemi ismeretek elsajátítására a legegyszerűbben következtetni. A lányok nagy többségben jóval fölölmúlták a fiúkat e három vizsgálat eredményében, s ugyanezt bizonyítja tanulási eredményük is.

Félévenként vizsgáltuk azonkívül a gyermekek figyelmét, emlékezetét, gondolkodását, képzeletét és felfogását. Antropometriai méréseket is eszközöltünk év elején és végén, hogy a gyermekek fizikai fejlődéséről is tájékozódást szerezzünk.

Összehasonlítva gyermekeink intelligenciáját más iskolabeli hasonlókorú gyermekeivel, az eredmény jóval magasabb a mi gyermekeink javára. Oka egyrészt a kis létszám, — mely körülmény az eredménnyel együtt rendszerint arányosan nö-

vekszik; másrészt, — mivel az osztály a legkülönbözőbb társadalmi rétegből tevődik össze, — (orvos, tisztviselő, kereskedő, iparos, gyári munkás) az eredményt az új módszer és szellem életrevalóságában és természetességében kell keresnünk. Annyira közel áll a gyermek kis énjéhez, lelkületéhez és egész természetéhez, hogy szinte magától értetődő az eredmény.

Ezt látva, ösztönösen felvetődik pedagógusban és laikusban egyaránt az a kérdés: lehet, illetőleg szabad-e ilyen piciny gyermekeket ennyire túlhalmozni új ismeretekkel, amikor úgyis általános a panasz, hogy az elemi iskola túl sokat követel a mai gyermekektől. Egész évi munkánkról vonjuk le a feleletet, amikor nyugodtan kimondjuk: lehet és szabad. A mai gyermek u. i. annyira „haladó“ szellemű, annyi kérdéssel telítődött s annyi új ismeretről hall, melyek rendszertelenül halmozódnak fel lelkében, hogy további érdeklődése szempontjából szükséges a rendszerezés s az új fogalmak tisztázása. Amíg a gyermekből magából indul ki az érdeklődés, addig nem fárasztó számára az új ismeret elraktározása. Csak a kényszer, a ráoktroálás zsibbasztja el munkakedvét s hat rá bénítólag.

Összeállított tanmenetünkben a felét sem vettük fel az elévzett anyagnak, éppen az előbb említett túlhalmozás miatt. De a gyermekek ambíciója elsodort bennünket is. Pl. befejezve a 20-as számkört, ők maguk kívánták, hogy „menjünk tovább, mert ha tudják azt, hogy 12 meg 8. az 20, akkor azt is tudjuk már, hogy 22 meg 8 az 30“. A már kimerített anyag állandó ismétlése, unalmassá válik a gyermek előtt s a haladás iránti érdeklődés is megszűnik az állandó „vizskozz“ következtében.

A gyermekekről *egyénilapokat* állítottunk fel év elején, melyek az év folyamán kiegészültek a megfigyelések alapján. Ezeket a szülőkkel időnkint megbeszéltük, kölcsönösen kicserélve gondolatainkat a nevelési eljárásokról, mely összedolgozás a szülő és az iskola között lényeges könnyebbséget jelent a nevelés szempontjából. E megbeszéléseket sokszor a gyermekek otthonában folytattuk le, a szokásos családlátogatásokkal kapcsolatban, hogy így megismerve a növendékek családi környezetét, jobban megértsük lelkivilágukat. Mivel a családi élet állandóan s legközvetlenebbül hat a fejlődő gyermeki lélekre s a gyermek egész életén kiverődik a család érzésvilága, igyekeztünk úgy befolyásolni a szülőket, hogy ráhatásuk ne éreztesse — a szociális bajok és gondok következtében —, káros voltát a gyermek lelkületén. A mai gyermek különben is koraérett. A kis lakások kóros velejárója, hogy szinte minden megbeszélés a gyermekek előtt folyik le. Családja minden bajáról és nyomorúságáról teljesen tájékozott, ezért sokszor lehangolt, szórakozott és figyelmetlen, mely iskolai előmenetelőben, de lelki kifejlődésében is zavarja harmónikus énjét.

Az ilyen gyermekek számára családi hangulatú iskolánk valóságos felszabadulást jelent, ahol gyermekhez méltóan, vídám önfeladásban fejlődhetnek szellemiükben és testiükben egyaránt. S az iskola vezetősége egész erejével azon is van, hogy minden káros körülményt, mely a gyermek lelkét megzavarná s minden akadályt, mely harmonikus fejlődését megakadályozná, szerető gondossággal elhárítson a kicsinyek útjából, hogy az a „nagy” lépés, a tanköteles kor betöltése s első komoly studiumuk helye, az első iskolájuk és egész légköre, olyan erőt és kitartást, olyan önbizalmat és tennivágyást s végül olyan hitet és lelkiületet sugározzon kis lelkükbe, mely erőt adó bázisként hassa át gyermekeinket egész életük folyamán. Az első benyomás a legmaradandóbb, az első emléknyom a legtartósabb; ezért akarjuk tehát azt az első benyomást kedvessé, kellemessé és örömtelítve tenni a gyermekek számára, az új módszer és az új szellem bevezetésével.

### Befejezés.

Jelen értekezéssel áttekintést akartunk nyújtani a legújabb pedagógiai úttörő munkáról, az új nevelésről. Nem bíráló, nem kritikus szemmel kezelve az egyes törekvéseket, hanem pusztán objektív összefoglalása e kis könyv, annak a nagy kulturális áramlatnak és törekvésnek, mely Európa minden művelt államát betölti.

Kétségtelen, hogy az új bor még forr; minden újítás még kissé kialakulatlan és megállapodatlan s talán sokakat ez a körülmény tart távol az újítók táborától, mert csak pusztán kísérletet látnak az új iskola típusban, mely vagy sikerül, vagy nem. De nem ugyan ilyen nehézségeken mentek keresztül — a maguk idejében, — a ma stabilnak és jól beváltak hirdett régi eszmék, szempontok, vagy módszerek? Kell ezért minden újítást elvetni? Az új törekvés nem csinál tabula rását, nem vet el mindent ami régi, csak Goethe mondását támasztja alá, aki azt mondja: „Amit atyátoktól örököltetek, szerezzétek meg újra, hogy a tiétek lehessen.”

Az újítók, — nemzeti hovatartozás nélkül — mind meg-egyeznek abban, hogy *jobb, tökéletesebb embertípust* akarnak eljárásukkal kialakítani a gyermekből. Tehát a gyermekért, az új nemzedékért folyik ez a kultúrharca s éppen ezért nagy-jelentőségű ez a mozgalom, mely kell, hogy minden előrelátó embert, kell, hogy minden hazája kultúráját és jövőjét szíven viselő egyént odaadó lelkesedéssel hasson át.

Éppen ezért, ha összehasonlítjuk a külföld újíto mozgal-  
mának eredményeit a hazai elért eredményekkel. be kell látnunk  
azt a nagyfokú elmaradást, mely e téren nálunk tapasztalható.  
Hogy mi az oka, hogy ez az életrevaló nevelő eljárás olyan  
nehezen megy át a köztudatban s hogy oly kevésbé érezhető  
— e csaknem negyedszázados mozgalomnak —, mélyebb hatá-  
sa, az talán elsősorban a magyar közoktatásügy állami be-  
rendezettségének konzervativizmusában rejlik. Nem mondhatjuk  
u. i. azt, mint Boschetti asszony Svájcban hangsúlyozta: „*A  
szabályzatok arra való, hogy az ember ne járjon el rosszab-  
bul, mint amennyire szabad, de nem akadályozhatják meg, hogy  
jobban csináljuk a dolgokat.*“

Külföldön sokkal virulensebb minden új törekvés, sokkal  
több apostola akad minden újszerű eszmének, mert az illető  
népek természete is más. Azonkívül pedagógusainktól az új  
ismeretek megszerzése fáradságot, több munkát igényel. Nehe-  
zebb u. i. egy kitaposatlan új úton haladni, mint az évtize-  
dek óta megcsontosodott módszereket és eljárásokat követni. De  
az újabb pedagógus generáció már erősebb lélektani felkészült-  
séggel, nagyobb lelkesedéssel minden helyes újszerű törekvés  
iránt lép ki az életbe: egész lényükben jobban ránevelődtek  
a gyermeki lélek megértésére és főleg mivel a gyermektanul-  
mányt teszik neveléstudományi nézeteik alapjává, ezért hihető,  
hogy egy újabb negyedszázad múlva szélesebbkörű lesz és na-  
gyobb eredménnyel fog virágozni hazánkban is ez az új moz-  
galom.

---

## Irodalom.

- Dr. Baranyai Erzsébet:* Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei. Szeged, 1932.
- Bassola Zoltán:* Decroly pedagógiai rendszere. Budapest, 1937.
- Dr. Boda István:* Bevezető a lélektanba. Budapest, 1934.
- Balogh Mária:* Az új nevelés. A Jövő Utjain, 1926. évfolyam.
- Búzás László:* A munkaiskola lényege. Szeged, 1937.
- Heinrich, Busse:* Kinder fragen den Lehrer, Leipzig, 1930.
- Dr. Domokos Lászlóné:* A tevékeny tanulók és osztályuk jellemző vonásai. A Gyermekek, 1933. évfolyam.
- Dr. Domokos Lászlóné:* Módszerek újítások az Uj-Iskolában. A Gyermekek, 1917. Az Uj-Iskola megalakulásáról. A Gyermekek, 1915. Az Uj-Iskola Értesítője az 1932—33., 1934—35., 1935—36. évben.
- Dr. Domokos Lászlóné:* Az Uj-Iskola első két éve. A Gyermekek, 1917. évfolyam.
- Dr. Domokos Lászlóné:* Alkotó munka az Uj-Iskolában. Budapest, 1934.
- John Dewey:* Az iskola és a társadalom. Budapest, 1912.
- Ovide Decroly:* La fonction de globalisation ez l'enseignement. Bruxelles, 1929.
- Adolf Ferrière:* A tevékeny iskola. Magyar Paedagógia, 1929.
- Adolf Ferrière:* Les types Psychologiques, 1929.
- Adolf Ferrière:* Der Primat des Geistes. Fordította: Emmi Hirschberg. Leipzig, Langensalza, é. n.
- Fejes Aron:* Pedagógiai képek egy modern középiskola életéből. Magyar Paedagógia, 1900. évfolyam.
- Dr. Fodor Márk:* Munkaiskola és fejlődéstani didaktika. A Gyermekek, 1933.
- Grimm:* Zur Ausgestaltung der Arbeitsschule. Leipzig u. Berlin, 1912.
- Karl Groos:* Das Seelenleben des Kindes. Berlin, 1932.
- Glaeser Friedrich:* Die neue Schule und das Selbstbewusstsein des Kindes. Zeitschrift für Päd. Psych. 1930.
- Harmadik esztendő az Uj-Iskola életéből. A Gyermekek, 1918. évfolyam.
- Sergius Hessen:* Die scuola serena von G. Lombardó-Radice.
- A. Hamaïde:* La méthode Decroly. Neuchâtel, Páris. 1927.
- Dr. Juba Adolf:* Az erdei iskola. Magyar Paedagógia, 1908.
- Jovicza Ignác:* A munka iskolája. Magyar Paedagógia. Magyar Paedagógia, 1914.
- Kenyeres Elemér:* Az új nevelés Ausztriában. Magyar Paedagógia, 1929.
- Kratofil Dezső:* A cselekvő iskola néhány gyakorlati problémája. A Cselekvés Iskolája, 1935.

- Martos Agostonné:* Az Uj-Iskola évváró vizsgálata 1918. június 11. és 12-én. A Gyermek, 1918.
- Dr. Mester János:* Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. Budapest, 1936.
- Montessori M.:* Módszerem kézikönyve. Fordította: Buchard-Bélaváry Erzsébet. Budapest, 1930.
- F. De Moor:* L'école active par la methode Decroly. Bruxelles, 1930.
- Nagy László:* Nagy célok felé. A Gyermek 1918. évfolyam.
- Nagy László:* Kapcsolat a különbözőfokú iskolák rendszere között. A Gyermek, 1914. évfolyam.
- Nagy László:* A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban. A Gyermek 1914. évfolyam.
- Nagy László:* Az Uj-Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. A Gyermek, 1916. évfolyam.
- Nemesné Müller Márta:* A Családi Iskola. Budapest é. n.
- Neumann Hilda:* Amikor a kicsinyek iskolába készülnek. A Gyermek, 1915.
- P. Petersen:* Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926.
- G. Porger:* Neue Schulformen und Versuchsschulen. Leipzig, 1925.
- Seinig:* Der Arbeitsunterricht. Leipzig, 1911.
- Dr. Somogyi József:* A munkaiskola és a régi iskola. Nevelésügyi Szemle, 1937.
- Szenes Adolf:* Az élet iskolája. Budapest, 1928.
- Dr. Várkonyi Hildebrand:* Az új iskola elméletírója Adolf Ferrière. Magyar Paedagógia, 1928.
- Dr. Várkonyi Hildebrand:* A tanítás lélektani alapjai. A Jövő Utjain, 1937.
- Dr. Várkonyi Hildebrand:* A cselekvő iskola lélektani alapjai. A Cselekvés Iskolája, 1935.
-

## Tartalomjegyzék.

1. Bevezetés.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
2. Az új nevelés szellemi mgeindítói	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6
a) John Dewey	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7
b) Montessori Mária	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8
c) A játék Montessori felfogásában	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9
d) Ovide Decroly	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	11
e) Adolf Ferrière	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	20
f) Reddie Cecil	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	24
g) Hermann Lietz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	27
h) Lombardo Radice	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	30
i) Agazzi nővérek	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	33
3. A munkaiskolák a cselekedtetés iskolái	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	39
4. Az új iskolák vezérlő eszméi	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	44
5. Az új iskolák hazánkban	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	48
a) A családi nevelés (Nemesné Müller Márta)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	49
b) Az alkotó munkára való nevelés (Dr. Domokos Lászlóné)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	74
c) Az újszegedi „Kerti Iskola“	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	91
6. Befejezés	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	108
7. Irodalom	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	110





*Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-Lélektani Intézetéből c. sorozat eddig megjelent  
kiadványai:*

1. *Dr. Várkonyi Hildebrand*: Közlemények. I. 1934.
  2. *Dr. Boda István*: Bevezető a lélektanba, 1934.
  3. *Reitzer Béla*: A proletárnevelés kérdéséhez. 1935.
  4. *Tomori Viola*: A parasztság szemléletének alakulása. 1935.
  5. *Bódi Ferenc*: A középiskolai földrajzoktatás története Magyarországon az első Ratió Educationistól napjainkig. 1935.
  6. *Berend Klára*: Az ifjúság irodalmi érdeklődése. 1935.
  7. *Dolch Erzsébet*: A gyakorlati grafológia elvei. 1936.
  8. *Zentai Károly*: A nemek együttes nevelésének kérdése. 1936.
  9. *Békési Gizella*: A gyermek erkölcsi fejlődése és az erkölcsiség kísérleti vizsgálata. 1936.
  10. *Strasser János*: A tanúvallomás kísérleti vizsgálata a gyermekkorban. 1936.
  11. *Márkus Gábor*: A XIX. századi magyar neveléstörténeti irodalom bibliográfiája (1800—1914.). 1937.
  12. *Bárány Irén*: A gyermek lényegismeretének fejlődése, 1937.
  13. *Búzás László*: A munkaiskola lényege. 1937.
  14. *Draskovits Pál*: Terman próbáinak magyarázata. 1937. (Kézirat gyanánt.)
  15. *Bassola Zoltán*: Decroly pedagógiai rendszere. 1937.
  16. *Takács Tibor*: Mme de Genlis nevelői eszméi. 1936.
  17. *Sáray Julianna*: A gyermekrajzok lélektani vizsgálata. 1937.
  18. *Dér Miklós*: Schneller István pályája és pedagógiai munkássága. 1937.
  19. *Márkus Arthur*: A matematikai képesség lélektana. 1937.
  20. *Gergely László*: Fináczy Ernő pedagógiája. 1937.
  21. *Pettendi Gizella*: Kifáradás, fáradtság, túlterhelés. 1937.
  22. *Szántó Károly*: A szokás lélektana és pedagógiája. 1938.
  23. *Szegedi Janka*: Típusan és nevelés. 1938.
-

